

J. P. GOETZ
y
M. D. LECOMPTE

Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa



EDICIONES MORATA, S. A.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
28004 — Madrid

© Academic Press Inc., 1984

© EDICIONES MORATA, S. A. (1988)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: SE-6849-2010
ISBN: 978-84-7112-320-6

Compuesto por: Artedita
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: Publidisa
Dibujo de la cubierta: Equipo Táramo

CONTENIDO

	<u>Págs.</u>
PROLOGO A LA EDICION ESPAÑOLA: La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación, por J. TORRES SANTOMÉ.	11
PREFACIO	23
CAPITULO PRIMERO: Características y orígenes de la etnografía educativa	27
<i>¿Qué es la etnografía?</i> , 28.— <i>Distinción entre la etnografía y otros modelos de investigación</i> , 29.— Modos suposicionales, 29.— Entre la inducción y la deducción, 30.— Entre la generación y la verificación, 30.— Entre la construcción y la enumeración, 31.— Entre la subjetividad y la objetividad, 31.— Resumen, 32.— El diseño etnográfico, 32.— Teoría primero y teoría después, 33.— Selección y muestreo, 33.— Preconcepciones y posconcepciones, 34.— Acomodación y manipulación, 35.— Triangulación y convergencia, 36.— Resumen, 37.— <i>Etnografía educativa</i> , 37.— Desarrollo del diseño etnográfico de investigación, 38.— <i>¿Qué es la etnografía educativa?</i> , 41.— Antropología educativa, 43.— Influencias de la psicología educativa 47.— Influencias de la sociología educativa, 49.— Estudios de evaluación, 53.— Resumen, 54.	
CAPITULO II: Conceptualización del proceso de investigación: teoría y diseño . .	57
<i>Teoría y estructura de la investigación</i> , 58.— <i>Teoría y niveles teóricos</i> , 59.— Gran teoría, 60.— Modelos teóricos, 60.— Teorías formales y de rango intermedio, 61.— Teorías sustantivas, 61.— Resumen, 62.— <i>La teoría y el proceso de investigación</i> , 62.— Fin y cuestiones de la investigación, 63.— Fuentes de los fines de la investigación, 64.— La teoría y la formulación de los problemas de la investigación, 66.— El establecimiento de fines informado teóricamente, 67.— Elección de un modelo de investigación, 69.— Fuentes de los modelos de investigación, 71.— Teoría y diseño etnográfico, 73.— La elección de diseño informada teóricamente, 74.— El uso de la teoría en la elección de las poblaciones y los procedimientos de selección, 77.— Influencia de la teoría en los roles del investigador, 78.— Influencia de la teoría en la selección de estrategias de recogida de datos, 80.— La utilización de la teoría en la selección de estrategias de análisis de los datos, 81.— Los efectos de la teoría en la presentación, interpretación y aplicación de los resultados, 82.— Resumen, 83.	
CAPITULO III: Selección y muestreo: el comienzo de la investigación etnográfica	85
<i>Diversidad de los modelos de selección</i> , 85.— <i>Selección y muestreo</i> , 86.— Po-	

blación, selección y muestreo, 88.— Cuestiones de la selección y el muestreo etnográficos, 90.— La selección basada en criterios frente al muestreo aleatorio, 92.— Muestreo probabilístico, 94.— Selección basada en criterios, 98.— Resumen, 103.— <i>El inicio de la estancia en el campo</i> , 103.— Localización de escenarios y colectividades, 104.— Acceso a la fuente de datos y entrada en el escenario de la investigación, 106.— Diagramación de grupos y colectividades, 108.— <i>Resumen</i> , 110.	
CAPÍTULO IV: El rol del etnógrafo	112
<i>La tradición del trabajo de campo</i> , 112.— <i>Subjetividad</i> , 114.— <i>Implicación en las relaciones sociales</i> , 115.— <i>Compromiso</i> , 115.— <i>Mantenimiento de la perspectiva</i> , 116.— <i>Abandono del escenario</i> , 117.— <i>Franqueo de fronteras</i> , 117.— <i>Los roles del investigador</i> , 119.— Roles externos al estudio, 120.— Roles internos al estudio, 122.— El rol de intermediario, 122.	
CAPÍTULO V: Estrategias de recogida de datos	124
<i>Elección de los métodos de recogida de datos</i> , 124.— <i>Métodos interactivos</i> , 125.— Observación participante, 126.— Directrices para la observación participante, 128.— Ejemplo de un estudio de observación participante, 129.— Entrevistas, 133.— Entrevistas a informantes clave, 134.— Historias profesionales, 134.— Encuestas, 135.— Directrices para la realización de entrevistas, 138.— Ejemplo de transcripción de una entrevista, 145.— <i>Métodos no interactivos</i> , 152.— Observación no participante, 153.— Crónicas de flujos de comportamiento, 153.— Proxemia y kinesia, 154.— Protocolos de análisis de interacción, 154.— Directrices para la observación no participante, 155.— Ejemplo de un estudio de observación no participante, 157.— Recogida de artefactos, 162.— Recogida de datos demográficos y de archivos, 163.— Recogida de vestigios físicos, 163.— Directrices para la recogida de artefactos, 164.— Un ejemplo de artefacto etnográfico, 165.— <i>Métodos de registro de los datos etnográficos</i> , 169.— <i>Resumen</i> , 170.	
CAPÍTULO VI: Análisis e interpretación de los datos	172
<i>Análisis recursivo e interpretación</i> , 172.— <i>Procesos analíticos</i> , 174.— Teorización, 174.— Percepción, 175.— Comparación, contrastación, agregación y ordenación, 177.— Determinación de vínculos y relaciones, 179.— Especulación, 179.— Resumen, 181.— Estrategias de selección secuencial, 181.— Selección de casos negativos, 182.— Selección de casos discrepantes, 182.— Muestreo teórico, 183.— Selección de las implicaciones de una teoría, 184.— Resumen, 185.— Procedimientos analíticos generales, 185.— Inducción analítica, 186.— Comparaciones constantes, 188.— Análisis tipológico, 189.— Enumeración, 190.— Protocolos observacionales estandarizados, 193.— Resumen, 194.— <i>Elaboración de un análisis etnográfico</i> , 195.— El inicio del análisis, 195.— Pautas emergentes, 197.— Combinación de estrategias en un proyecto de investigación, 198.— <i>Integración e interpretación</i> , 200.— Problemas de la interpretación de los resultados, 201.— Consolidación teórica, 203.— Aplicación de otras teorías, 205.— Metáfora, símil y analogía, 207.— Síntesis, 208.— <i>Resumen</i> , 209.	
CAPÍTULO VII: Evaluación del diseño etnográfico	212
<i>El control de calidad etnográfico</i> , 212.— <i>La credibilidad en etnografía</i> , 213.— <i>Fiabilidad</i> , 214.— Exigencias de la fiabilidad etnográfica, 215.— El problema de Heráclito, 215.— Presentación de los resultados, 215.— Tipos de formación, 216.— Fiabilidad externa, 217.— <i>Status</i> del etnógrafo, 217.— Selección de informantes, 218.— Situaciones y condiciones sociales, 218.— Premisas y constructos analíticos, 219.— Métodos de recogida y análisis de datos, 220.— Fiabilidad interna, 221.— Descriptores de bajo nivel inferencial, 221.— Varios investigadores, 222.— Participantes ayudantes, 222.— Previsión por otros in-	

investigadores, 223.— Datos registrados automáticamente, 223.— *Validez*, 224.— Validez interna, 225.— Historia y maduración, 225.— Influencia del observador, 226.— Selección y regresión, 228.— Mortalidad, 229.— Conclusiones espúreas, 229 — Validez externa, 231.— Efectos de selección, 232.— Efectos de escenario, 232.— Efectos de la historia 233.— Efectos de constructo, 234.— *Evaluación del diseño etnográfico*, 235.— Foco y fin del estudio, 236.— Marco teórico y conceptual, 237.— Modo general de la investigación, 238.— Selección de participantes, escenarios y circunstancias, 239.— Experiencia y rol del investigador, 240.— Estrategias de recogida de datos, 241.— Técnicas del análisis de datos, 242.— Presentación, interpretación y aplicación de los resultados 243.— *Resumen y conclusiones*, 245.

TABLA de equivalencias entre los sistemas educativos de EE.UU. y ESPAÑA	247
BIBLIOGRAFIA	248
INDICE DE AUTORES	269
INDICE DE MATERIAS.	274

Dedicado a la memoria de
Judith FRIEDMAN HANSEN
(1944-1983)

Sus investigaciones, su lucidez y su comprensión trascendieron los límites del mundo privado de sus alumnos y sus compañeros para ser reconocidas por toda la comunidad científica. Sin su inspiración, este libro no se habría escrito.

PROLOGO A LA EDICION ESPAÑOLA

La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación

Por Jurjo TORRES SANTOMÉ
Profesor Titular de Didáctica
Universidad de Santiago de Compostela

El avance en la comprensión e intervención en educación está produciéndose en la actualidad al mismo tiempo que nuevas teorías, valores y metodologías contribuyen a una mejor y más viva reconstrucción de los fenómenos objeto de estudio.

En este sentido, las últimas décadas y especialmente la actual, vienen marcadas por una gran preocupación por la investigación educativa y, sobre todo, por la forma de llevarla a cabo. Es a fines de la década de los setenta y en los años transcurridos de los ochenta cuando se multiplica progresivamente la utilización de las etnografías y de los diseños cualitativos en general, tanto en las investigaciones educativas como en otras más sociológicas o antropológicas. Su espacio geográfico se encuentra, sin embargo, más limitado, fundamentalmente a Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia.

En nuestro ámbito, el interés por las metodologías cualitativas fue prácticamente inexistente. Tan sólo en la década presente se inició el debate, más en el plano teórico que en el de las realizaciones prácticas, y tampoco allí con la amplitud que cabría esperar. Las razones de ello son múltiples, desde la ausencia de auténticos foros de discusión, hasta cierta dificultad para localizar textos teóricos y, lo que es más difícil, investigaciones en las que se pudiese comprobar cómo y por qué fueron planteadas desde esa opción cualitativa. Disponer de una documentación similar favorece la reflexión acerca de tales indagaciones, comprender por qué se fueron desarrollando de una manera u otra, así como poder revisar desde la recogida de datos que se consideraban necesarios, pasando por la instrumentación utilizada, los informadores, el tratamiento de los datos, etc., hasta la elaboración final, sus conclusiones y su posible utilidad.

De todos modos, creo que uno de los mayores obstáculos para la incorporación de estas nuevas alternativas teóricas y metodológicas de carácter cualitativo viene de la fuerte tradición que aquí tiene el positivismo, por utilizar un término con cierto poder de englobar todo un conjunto de teorías, diseños de investigación y recursos instrumentales para llevarlas a cabo.

El fuerte mimetismo y la falta de la necesaria reflexión epistemológica, en

un ámbito como es el de las ciencias sociales, contribuyó a una aceptación acrítica de los paradigmas y métodos de investigación que servían con bastante eficacia para el descubrimiento de leyes y regularidades en las ciencias naturales.

Una interdisciplinaridad mal entendida o, en palabras de Erich JANTSCH, una "disciplinaridad cruzada" (en APOSTEL, L. y otros, 1979) en la que la axiomática de un campo de conocimiento se impone rigidamente, unidireccionalmente a otro, fue lo que caracterizó la comunicación entre ambos bloques de ciencias. Se aprueba como incuestionable que la forma y clase de las relaciones causales que se encuentran en la naturaleza, objeto de estudio de ciencias naturales como la biología, química o física son esencialmente similares a las que rigen el mundo de las ciencias sociales.

Aunque alguien pudiese argüir que existen diferencias entre las concepciones de las relaciones causales que encontramos en el campo de las ciencias naturales, por ejemplo entre la biología y la química, es claro que tales semejanzas son más de grado que de clase. Así las explicaciones causales que descubre la biología acostumbra a ser de tipo más multidireccional que las que detectan la química y la física. Sin embargo algunos principios básicos las unen entre sí y, al mismo tiempo, las diferencian de otras ciencias como son las sociales.

El supuesto básico que tiende a hermanar y homogeneizar a las ciencias naturales es el de la *uniformidad* de la naturaleza, de ahí la facilidad con la que estos campos del saber obtienen leyes universales que sirven para explicar y predecir los cambios que se dan en los fenómenos naturales y biológicos que son su foco de atención.

Tal regularidad y predicción causal, más o menos lineal, vemos que no es tan clara en los comportamientos humanos, pese a los empeños de múltiples teorías e investigaciones que hasta el presente lo intentaban y lo siguen intentando todavía.

En las ciencias sociales, y más en concreto en el ámbito de la educación, un grupo de teorías fuertemente influidas por ese reduccionismo teórico y metodológico fue el que durante más tiempo decidió y legitimó cuál era el conocimiento "verdadero"; tal conjunto lo podemos etiquetar globalmente como conductismo. Su preocupación por la búsqueda de leyes universales de la conducta humana, al mismo tiempo que su atención exclusiva a los comportamientos observables y su afán por la precisión y cuantificación de las acciones y comportamientos le llevó a prescindir de todo aquello que no fuese en esa dirección.

Todo un gran bloque de psicólogos, sociólogos y pedagogos se comprometieron en esa búsqueda que, después de muchos años y abundantes trabajos experimentales, resultó bastante infructuosa.

Este modelo conductista y cuantitativo supone una aceptación de los supuestos mecanicistas, estáticos y ahistóricos propios del paradigma positivista. Una fundamentación similar es lo que permite pensar que los individuos pueden ser estudiados de modo objetivo mediante análisis empíricos o diseños experimentales. Implícitamente admiten, asimismo, que la selección y organización de los datos puede hacerse aislando e ignorando el contexto social y cultural en el que se producen y obtienen.

La investigación educativa que se derivó desde esta óptica se comportó

en sus análisis acerca de la eficacia de los profesores, de ciertos métodos y de los resultados de los alumnos tratando a la institución educativa como una especie de caja de Skinner, donde todas las interrelaciones entre las distintas variables intervinientes terminan por ser controladas y medidas con relativa facilidad.

La preocupación y prioridad por las medidas cuantitativas, la fiabilidad, predicción y replicabilidad acaban por convertirse en filtro de toda la realidad social. Sólo existe aquello que tales filtros dejan pasar, todo lo demás se convierte automáticamente en inexistente o mera fantasía. El mundo social es tratado, por tanto, de la misma forma mecanicista que el mundo natural.

Las respuestas alternativas a esta concepción de la realidad y de las ciencias sociales vinieron, principalmente, de lo que podríamos llamar la teoría crítica social. Frente a toda la tradición de investigación de corte positivista, esta escuela argumentará la falta de análisis y reflexión sobre las circunstancias sociales en las que se producen y obtienen tales datos. Este paradigma alternativo no acepta la separación de los individuos del contexto en el cual se realizan sus vidas y, por tanto, sus comportamientos, así como tampoco la ignorancia del propio punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones de las condiciones que deciden sus conductas, y de los resultados tal y como ellos mismos los perciben.

Un vocablo se convertirá en definidor de esta nueva tradición: la "interpretación". Los investigadores adheridos a estas perspectivas alternativas no aprueban la uniformidad y el determinismo de las visiones positivistas de la realidad. Por el contrario, toda la escuela interpretativa de lo que se va a preocupar es de indagar cómo los distintos *actores* humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los porqués y para qué de sus acciones y de la situación en general. (ANGUS, L. B., 1986; ERICKSON, F., 1986; WOODS, P. y HAMMERSLEY, M., 1977; SMITH, M. L., 1987).

Los seres humanos, según esta perspectiva, crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico, por tanto, de los comportamientos e interacciones de las personas y objetos de ese medio ambiente. Nuestras acciones, consiguientemente, están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con los que nos relacionamos. Una investigación que descuide estos aspectos está claro que no reflejará todas las dimensiones de esa realidad, e incluso podríamos decir que captará lo menos revelador de ella.

Las investigaciones etnográficas son una de las alternativas que recogen esta nueva filosofía interpretativa y reestructurista de la realidad. Esta expresión, investigación etnográfica, viene utilizándose en la actualidad en un sentido muy amplio, como término definitorio tanto de las etnografías, como de la llamada investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo, investigación antropológica, etc. El recurso a los diseños cualitativos para la realización práctica de sus estudios es, en general, su nota más peculiar.

Con estos diseños, los etnógrafos intentan describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las "características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los

constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos" (GOETZ, J. y LECOMTE, M.). Circunscribiéndonos al ámbito escolar, el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. Tales datos tratan de los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, y de las actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes (profesores, alumnos e incluso el propio investigador) en esos escenarios escolares.

Para la realización efectiva de estas indagaciones se recurre prioritariamente a los diseños metodológicos de carácter cualitativo, pues tan sólo de esta manera podemos recoger todo un conjunto de informaciones que de otra forma no podríamos obtener.

Los instrumentos tradicionales a los que acostumbran a recurrir los diseños más experimentales, como por ejemplo los distintos tests, escalas de interacción, los experimentos controlados en situaciones de laboratorio, etc., tratan de eliminar las subjetividades, las influencias de los propios investigadores y, en general, todos los datos considerados como "blandos", o sea, no medibles matemáticamente. Su obsesión y primacía por los llamados datos "duros", capaces de ser tratados con las numerosas y sofisticadas fórmulas estadísticas de que disponemos hoy día, les obliga a renunciar a todas aquellas informaciones que no se adaptan a esas fórmulas y tratamientos. En nuestro caso es obvio que son muchas y quizá las más importantes. No tratar de hacer acopio de tales datos nos ocasiona un problema de omisión "científicamente interesada".

En una investigación de estas características, todas las dimensiones de valor, las ideologías subyacentes, los conflictos y distorsiones en el discernimiento de los espacios, circunstancias e informaciones, el verdadero significado de las conductas y expresiones de los propios individuos, etc., son puntos de interrogación relegados en beneficio de una cuantificación, de fórmulas matemáticas.

El recurrir a medidas como son los porcentajes, medias, grados de correlación, etc., en las ciencias sociales, en general, y en educación, en particular, fue uno de los procedimientos que hizo posible la eliminación de los resultados ambiguos, pero a un precio muy alto. Los números favorecen la abstracción de las informaciones que representan y, con mucha frecuencia, no facilitan llegar a escudriñar la diversidad, irregularidad, contingencia y valores inherentes a los contextos sociales en los cuales las personas y, en este caso, los alumnos, profesores e investigadores actúan. Los datos que las fórmulas matemáticas sintetizan son siempre "productos culturales e históricos", por tanto no se pueden analizar olvidando que se producen en un espacio y en un tiempo concreto, en una comunidad con unas específicas peculiaridades, donde los seres humanos construyen unas formas de relacionarse entre ellos que condicionan sus cotidianidades.

Muchos investigadores y profesores, dado el peso que la cultura positivista logró alcanzar, llegaron a estar obsesionados por obtener la "verdad absoluta", universal, libre e independiente de valores, ahistórica y, por lo mismo, no-humana. En su trabajo investigador se insistía en querer eliminar

cualquier consideración de carácter ideológico para evitar "contaminar" los resultados. Implícitamente se llega así a admitir la posibilidad de una persona "abstracta", libre y aislable del entorno en el que vive, independiente de sus relaciones dentro de un mundo social, cultural y económico concreto, con una dinámica característica. Esta defensa de un individuo "neutro", irreal, contrariamente a lo que sus promotores pudieron pensar, funciona también como una concepción ideológica, interesada (APPLE, M. W., 1978).

La creencia en una "objetividad" semejante nos convierte en una especie de "robinsones científicos"; sin embargo esto es completamente engañoso. Ni el investigador es una pura máquina registradora, un magnetófono receptor pasivo de informaciones, ni tampoco los informantes o personas observadas son autómatas sin historia ni experiencias previas que condicionan sus expectativas, realizaciones e interacciones.

El análisis ideológico es una dimensión indispensable para cualquier comprensión de los comportamientos humanos. Este examen es obvio que no sólo debe circunscribirse en desvelar los principios generales o posiciones teóricas que rigen las acciones de todas las personas envueltas en esa investigación, sino también en el escudriñamiento de sus visiones del mundo o perspectivas generales, incluyendo aquí tanto las creencias formales y conscientes, como también las actitudes, hábitos y sentimientos menos conscientes y formulados, e incluso presupuestos, comportamientos y compromisos inconscientes (WILLIAMS, R., 1982).

Los diseños y metodologías cualitativas surgirán, consecuentemente, como un intento, entre otros, de paliar deformaciones como las señaladas. Con ellos es posible captar datos cualitativos, "blandos". Muchas son las técnicas que se desarrollaron y se siguen desarrollando para hacer este fin cada día más alcanzable. Este manual recoge un buen número de ellas.

El propósito de unos presupuestos e investigación similar en el terreno de la educación debe encaminarse, al menos, en dos direcciones convergentes: a) cara a analizar la realidad, comprenderla mejor e intervenir en ella más reflexiva y eficazmente, y b) cara a la formación y perfeccionamiento del profesorado.

La etnografía educativa en la medida que nos proporciona reconstrucciones de los contextos culturales, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos, nos facilita el "ponernos en el pellejo del otro" (WOLCOTT, H., 1975, p. 113). El investigador debe, consecuentemente, ponerse en una situación y en una disposición que le permitan observar las conductas dentro del contexto de sus escenarios y tratar, por todos los medios posibles, de obtener las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados.

Aunque la etnografía ofrece muchas más ventajas para la investigación en educación, también tiene peligros potenciales al acecho y quizá el más grande puede ser el de quedar reducida sobre todo a un conjunto de técnicas, a cuestiones exclusivamente de método y, por consiguiente, volver a reproducir la distorsión que antes originó el positivismo.

La reflexión acerca de los marcos teóricos que subyacen a cualquier investigación es algo que aquí cobra un gran peso. No podemos concebir unas técnicas metodológicas desmarcadas de orientaciones teóricas e ideológicas que puedan servirles de aval. Fue la obsesión por encontrar percepciones de

fenómenos que no se hallen estigmatizadas por algún tipo de prejuicios, sino que sean totalmente inocentes, no contaminadas, lo que dio lugar a que muchas etnografías no quisieran estar al tanto de ninguna clase de teoría o investigación previa.

El investigador, como señalan J. GOETZ y M. Lecompte, debe explicitar el marco teórico de su trabajo, de esta forma tanto él como los destinatarios de su labor, pueden captar más claramente cuáles son los posibles sesgos y supuestos que afectan a los fenómenos que está estudiando, qué probables limitaciones imponen los paradigmas y teorías que enmarcan su labor, etc.

Este esfuerzo por dejar patente tales cuestiones no conlleva, sin embargo, una rigidez en la dirección de la investigación, no supone tomar partido por una única vía, por ejemplo, una opción hipotético-deductiva y desechar el inductivismo. Antes bien, la auténtica etnografía admite ambas estrategias; permite que sus objetivos y estrategias iniciales, a medida que la investigación avanza, puedan ser ampliadas, modificadas o redefinidas de múltiples maneras como resultado tanto de las categorías analíticas que aparecen en el curso de la indagación, como por otra clase de condiciones, limitaciones o imprevisiones que vayan surgiendo.

No olvidemos que la investigación educativa, como investigación aplicada, está condicionada por una finalidad prioritaria, apoyar los procesos de reflexión y crítica para tratar de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La educación, a diferencia de otros ámbitos de la experiencia humana más teóricos, se caracteriza por su dimensión práctica. Una consecuencia muy importante derivada de esta naturaleza práctica es, en palabras de W. Carr y S. Kemmis (1983, p. 106), que "la investigación educativa no puede ser definida en relación al tipo de propósitos apropiados para todas aquellas actividades investigadoras preocupadas por resolver problemas teóricos, sino que debe operar dentro del marco de los fines prácticos en relación con los cuales son conducidas las actividades educativas".

Los problemas prácticos son algo cuya solución se encuentra actuando dentro de esa misma práctica; esto quiere decir que los problemas educativos no son nunca exclusivamente teóricos, o sea, algo que pueda ser descubierto y para lo que podamos proponer respuestas desde fuera de la vida cotidiana de las aulas.

Plantearse en educación problemas de carácter "universal", sin tener en cuenta contextos delimitados, nunca fue fructífero. Ahí están un buen montón de investigaciones desarrolladas con esta filosofía durmiendo en las estanterías de muchas instituciones, fundamentalmente universitarias, sin que sirvan para ayudar a la resolución de los diversos problemas prácticos que los profesores se plantean y, por tanto, contribuir a mejorar la calidad de la educación. Ello viene a reafirmarnos, una vez más, en la imposibilidad de las "recetas técnicas" para ser aplicadas mecánicamente en cualquier situación.

Los conflictos y dificultades educativas surgen en la medida en que las finalidades propuestas o las intervenciones que se realizan no son lo suficientemente adecuadas a las peculiaridades culturales y psicológicas de los sujetos destinatarios, a sus necesidades, capacidades, intereses, valores y expectativas.

Tal idiosincrasia de la investigación educativa no conlleva una marginación u olvido de las cuestiones teóricas, sino que las relaciones entre la teoría

y la práctica están condicionadas por esta dimensión de intervención para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es desde los distintos modelos teóricos desde donde se parte a la hora de comprender y considerar el grado de adecuación de una intervención práctica. La investigación educativa se convierte por lo mismo en una de las mejores vías para acceder al desvelamiento de los porqués que guían las acciones de los prácticos, de las asunciones teóricas, explícitas o inconscientes, que se encuentran en la base y que otorgan un sentido a tales actividades.

La praxis no debe ser un comportamiento irreflexivo y, por tanto, robotizado. Al contrario, toda práctica necesita justificarse por el grado de adecuación con algún marco conceptual, aunque pertenezca a ciencias distintas, pero encuadradas dentro de un mismo paradigma. No olvidemos que la práctica didáctica es subsidiaria de informaciones que proporcionan diferentes ciencias que tienen en común el estudio del ser humano como ser social. Sin embargo, dado este grado de dependencia es muy posible que en diversas situaciones dentro de las aulas no podamos encontrar tales justificaciones normativas, es por ello que definimos también la intervención educativa como artística, pero tal y como es concebida por L. STENHOUSE (1984) y E. W. EISNER (1979), (TORRES SANTOMÉ J., 1985).

Por tanto, la mejora de la calidad de la enseñanza debe ir acompañada de la preocupación por unir teoría y práctica, o lo que es igual, hacer conscientes a los profesores de las teorías que guían su práctica, sobre todo "antes" de que ésta tenga lugar y no únicamente después, una vez que los alumnos ya sufrieron unas consecuencias que, muchas veces, podrían ser evitadas.

La investigación etnográfica se convierte así en un inmejorable aliado para ayudar a desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la praxis de los educadores. Pero no únicamente eso, también sirve para acceder a ver el grado de eficacia que aquéllas permiten. Las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor.

Una tarea semejante precisa de una auténtica colaboración entre los investigadores y los profesores en un plano de igualdad, no como viene sucediendo en las investigaciones de corte positivista en las que la distancia y el recelo entre ambos es su aspecto más idiosincrásico. Donde la actividad de recogida de información e interpretación posterior es una especie de juego entre un gato y un ratón para ver quién esconde mejor sus intenciones y sus verdaderos problemas. El profesor, al no fiarse de lo que pretende averiguar el "investigador extraño" a su mundo, se esfuerza en crear "cortinas" que oculten la verdad de lo que allí sucede y ofrecer a la luz lo que piensa que le puede favorecer.

La perspectiva etnográfica supone así un gran paso adelante, en la medida en que una de las notas distintivas que definen esta investigación educativa es la *intensidad* de las relaciones que se establecen entre el investigador y los investigados. Frente a la rapidez y escasez de los contactos y comunicaciones de los investigadores positivistas, los etnógrafos optan por sumergirse en los nichos ecológicos que pretenden estudiar, vivir con los informadores-colaboradores, experimentar a su lado el fruto de sus actividades. No olvidemos que una de las señales peculiares aquí es la negociación de los significados otorga-

dos a las acciones llevadas a cabo, sólo así podemos interpretar más correctamente lo que allí sucede. Así ya M. COLE y S. SCRIBNER (1977) dijeron que la mejor manera de comprender la significación de los comportamientos que se producen en un determinado contexto era el haber participado en ese entorno desempeñando roles semejantes y pertenecer o conocer profundamente la subcultura de la que participan los sujetos objeto de estudio.

Dado que esta investigación depende de la naturaleza y calidad de la interacción entre conocedor y conocido, compendiada en las negociaciones sobre el significado de los datos, las dimensiones éticas son otro de los puntos a tener presentes.

Los informadores son seres humanos y por consiguiente sus actividades tienen que ver con valores, intereses, problemas y preocupaciones para los que se debe garantizar el más absoluto respeto e incluso intimidad, si así lo solicitan los mismos. Hay que tener presente que muchas veces un investigador defiende valores e ideas no coincidentes con los de los demás participantes y, al estar en una situación de clara ventaja, puede llegar a perjudicarles. La salvaguardia de los derechos, intereses e, incluso, de las sensibilidades de los informantes, en este caso profesores y alumnos, es uno de los principios ligados a la filosofía de las investigaciones etnográficas.

El hecho de que las finalidades de la investigación deben ser comunicadas y pactadas con los profesores y, en la medida de lo posible, con los propios estudiantes, está asimismo en clara conexión con lo anterior. Esto es consustancial además con las finalidades de la etnografía, servir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al perfeccionamiento del profesorado implicado.

Una filosofía semejante conecta con el pensamiento de L. STENHOUSE (1987) y su idea del "profesor-investigador" que debe adoptar una postura de indagación permanente sobre su práctica. "El objeto de la investigación educativa consiste en desarrollar una reflexión atenta con objeto de fortalecer el juicio profesional de los profesores" (STENHOUSE L., 1987, p. 175).

La auténtica profesionalidad de los docentes se mide por el grado de consciencia y autonomía de sus acciones. Por tanto, la descualificación define a los profesores que no son capaces de dar explicaciones "racionales" acerca de lo que hacen en sus aulas. La etnografía se convierte así en un recurso formativo del profesor al ayudarle a sacar ante sus ojos cuestiones y problemas que posiblemente sin la ayuda del investigador le pasarían desapercibidos. Las rutinas en las que nos vemos inmersos no favorecen semejante reflexión; se podría decir, adoptando el símil de C. KLUCKHOHN (1951, p. 21) que "difícilmente podría ser un pez el que descubriera la existencia del agua". La investigación etnográfica se convierte de este modo en una especie de gran espejo que permite ver mejor a los profesores lo que realmente acontece.

Otro matiz que define esta investigación es la necesidad de que los implicados en ella hablen un mismo idioma. Esto es algo a no olvidar, puesto que somos hijos de una tradición cultural y política en la que los lenguajes técnicos se emplean, muchas veces, para crear demasiadas barreras, al tiempo que acostumbran a ser uno de los más importantes subterfugios para ejercer posturas de jerarquización y dominación. No podemos olvidar la barrera que incluso perdura en nuestros días entre la "deformación teórica" propiciada

por las Universidades y la "deformación práctica" de las Escuelas de Magisterio. Compartir un mismo lenguaje favorece una discusión y confrontación de puntos de vista diferentes, pero en plano de igualdad.

Únicamente un profesorado reflexivo y crítico será capaz de evitar y contrarrestar las dimensiones nocivas de los llamados "*curricula ocultos*", o lo que es lo mismo, la transmisión tácita a los estudiantes de conocimientos, ideas, normas, valores y disposiciones más acordes con los intereses de determinados grupos políticos, culturales y económicos.

En esta línea son de destacar los frutos que etnografías recientes aportaron para desvelar los intereses ocultos de determinadas prácticas de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, los estudios de P. WILLIS (1977) en los que muestra cómo las instituciones educativas no son sólo lugares donde se "reproduce" la cultura y las ideologías, sino también donde éstas se "producen" (TORRES SANTOMÉ, J., 1987, a). O la etnografía de R. EVERHART (1979) en un centro de secundaria norteamericano, en la que demuestra cómo los estudiantes rechazaban la cultura de los programas oficiales y pasaban gran parte de su tiempo "vagueando" y creando formas culturales propias que servían para alcanzar algún poder dentro del grupo de iguales.

El gran desarrollo de los estudios etnográficos permitió un importante crecimiento de nuestra comprensión de las negociaciones, más o menos implícitas, que profesores y alumnos llevan a cabo, de las marginaciones y etiquetamientos que día a día se van creando y reforzando, casi siempre sin plena consciencia de ello, de las incomprensiones ante los contenidos culturales exigidos por la institución y de los trucos que los alumnos desarrollan para pasar con éxito los distintos controles evaluativos, de las formas que los estudiantes inventan para hacer perder el tiempo a los profesores y "frenar" el ritmo de las clases, de las ideologías y valores que implícitamente se apuntalan con las actividades que se proponen, etc. Está claro que sólo un profesorado plenamente consciente de cómo estas disfunciones aparecen y se consolidan podrá hacer algo para reconducir tales situaciones.

La investigación educativa de carácter etnográfico, dadas las diferencias que presenta frente a la llamada "investigación básica" (más preocupada por las dimensiones teóricas que por la acción práctica), está también en clara conexión con la evaluación, en la medida que ambas tienen como meta proporcionar un conocimiento más relevante de la realidad escolar, detectar sus deficiencias y ayudar a los profesores a tomar decisiones, de un modo reflexivo, que favorezcan la corrección de semejantes disfunciones.

Si en nuestro país no se plantea esta ligazón entre la investigación educativa y la evaluación, creo que podría pensarse que ello es debido a que aquí la evaluación se concibe referida exclusivamente a los alumnos, e incluso a éstos se les aplica desde posturas de fuerte reduccionismo, aunque ya corren vientos de cambio. La evaluación de los estudiantes está encaminada al control de su rendimiento, de la capacidad para "repetir" los contenidos que el profesor solicita y valora. Podemos decir que su dimensión sumativa, la mayoría de las veces, eclipsa a la formativa.

Es bastante frecuente que, a la hora de la evaluación, exista una desconsideración de los procesos cognitivos y metacognitivos, así como de las dimensiones afectivas, sociales y morales. Todos estos aspectos están, de una forma u otra, presentes en el curso de las actividades en que se ven envueltos

diariamente los alumnos en las escuelas, sin embargo no se les acostumbra a prestar la suficiente atención.

Por otra parte, entre nosotros, la investigación educativa acostumbra a tener, como centro de sus preocupaciones, aspectos como los siguientes: el análisis de los contenidos culturales que se trabajan en las aulas; la valoración de las interacciones que se producen entre los profesores y los alumnos, e incluso entre los propios estudiantes; la eficacia de las actividades y experiencias que se proponen y facilitan en correspondencia con los objetivos formulados; la pertinencia de los materiales que se emplean en las aulas, etc., aunque todo ello desde una óptica positivista y conductista, si bien también aquí en la actualidad se detectan movimientos significativos de renovación.

Esta clase de investigación escolar y de evaluación de los alumnos tiene, sin embargo, puntos de coincidencia muy peculiares, tales como: la primacía de las dimensiones de sanción, el gran temor que sienten tanto los profesores como los alumnos cuando son objeto de indagación, las estrategias de ocultamiento que ambos desarrollan en función de lo que creen que es objeto de valoración, la falta de posibilidades para defenderse y opinar en lo que les concierne y poder para defenderse ante las posibles injusticias contenidas en las respectivas investigaciones y evaluaciones, etc.

Es claro que se precisan alternativas capaces de corregir disonancias semejantes a las descritas en el ámbito educativo. En una tarea tan importante como es la mejora de la calidad del sistema escolar es obvio que no deben estar solos únicamente los investigadores, profesores y alumnos. Lo que sucede en educación tiene repercusiones en toda la sociedad y, por tanto, ésta tiene que estar enterada de sus características, de sus mejoras y de sus insuficiencias, de las limitaciones que inciden en las políticas de innovación y cambio, etc. La comunidad en general, y los políticos y las Administraciones en particular, deben disponer de diagnósticos precisos, capaces de detectar los verdaderos problemas y necesidades del sistema educativo para que les sea más factible tomar las decisiones adecuadas que puedan contribuir a paliar tales déficit. Una política educativa capaz de contribuir a un continuo perfeccionamiento del sistema escolar y estimular la innovación necesita antes de una adecuada información diagnóstica. La investigación etnográfica creo que es uno de los caminos que pueden hacer posible la arribada a un puerto semejante.

En resumen, la tradición etnográfica y los métodos cualitativos constituyen una decisiva ayuda para un mayor entendimiento crítico de las situaciones y fenómenos educativos y, por consiguiente, para una más adecuada y consciente intervención.

Judith GOETZ y Margaret Lecompte pasan revista en esta obra a los distintos modelos, más o menos en litigio, que dirigen hoy la investigación educativa. Una vez analizados minuciosamente sus pros y sus contras, asumen la existencia de una distinción fundamental entre las tradiciones dominantes de carácter experimental-positivista y otras más recientes de tipo hermenéutico-etnográfico y cualitativo.

Las autoras preconizan el abandono de las concepciones reduccionistas de cientificidad en la investigación educativa, asumiendo la necesidad de incorporar nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que permitan una pe-

netración mayor en la realidad cotidiana de las situaciones escolares y captar las perspectivas subjetivas de quienes intervienen en esa realidad.

La concepción del libro está pensada como ayuda para estudiantes universitarios de magisterio, pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación y profesores, con el fin de facilitar una explicación sistemática de lo que supone la etnografía.

Este manual, ilustrado con abundantes ejemplos, ofrece, asimismo, una completa explicación de cómo realizar e interpretar investigaciones etnográficas, y de las numerosas técnicas de carácter cualitativo que nos permiten obtener las informaciones que los profesores e investigadores actualmente necesitan.

Jurjo Torres Santomé
La Coruña, Abril 1988

Bibliografía

- ANGUS, L. B. (1986), "Developments in Ethnographic Research in Education: From Interpretative to Critical Ethnography". *Journal of Research and Development in Education*. Vol. 20, nº 1, pp. 59-67.
- APPLE, M. W. (1978), "Ideology and Form in Curriculum Evaluation". En Willis, G. (Ed.). *Qualitative Evaluation. Concepts and Cases in Curriculum Criticism*. Berkeley. McCutchan Publishing Co, pp. 494-521.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983), *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. Victoria. Deakin University.
- COLE, S. y S. SCRIBNER, (1977), *Cultura y pensamiento*. México, Limusa.
- EISNER, E. W. (1979), *The Educational Imagination*. Nueva York. Macmillan Publishing Co.
- ERICKSON, F. (1986), "Qualitative Methods in Research on Teaching". En Wittrock M. C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3ª edición, Nueva York. Macmillan Publishing Co.
- EVERHART, R. (1979), *The In-Between Years: Student Life in a Junior High School*. Santa Barbara. Universidad de California.
- JANTSCH, E. (1979), "Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación". En Apostel, L. y otros. *Interdisciplinariedad*. México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1979, 1ª reimpr.
- KLUCKHOHN, C. (1951, 2ª ed.). *Antropología*. México. Fondo de Cultura Económica.
- SMITH, M. L. (1987), "Publishing Qualitative Research". *American Educational Research Journal*. Vol. 24, nº 2, pp. 173-183.
- STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1985), "A Didáctica: ciência, tecnologia crítica e arte, e a sua relação com a ideologia". *O Ensino*, Nº 11-13, pp. 11-12.
- (1987, a), "El currículum oculto y el mito de la objetividad: reproducción y resistencias". En Álvarez, A. (Comp.). *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid. Visor-M.E.C.
- (1987, b), "La evaluación cualitativa en educación", *Aldaba*. Nº 7, pp. 47-60.
- WILLIAMS, R. (1982), *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona. Paidós.
- WILLIS, P. (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough. Saxon House.
- WOLCOTT, H. (1975), "Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools". *Human Organization*, Vol. 24, nº 2, pp. 111-127.
- WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (Eds.) (1977), *School Experience*. Londres. Croom Helm.

Prefacio

Este libro nos habla de cómo investigar. Al igual que la mayoría de los textos sobre metodología de la investigación, aborda temas como la recogida de datos y los métodos para determinar su calidad, así como las técnicas de organización de resultados, conclusiones e interpretaciones.

Fueron varias las razones que nos impulsaron a desarrollar los temas en que se basa esta obra. En *primer lugar*, no encontrábamos un material adecuado para los cursos que impartimos a posgraduados de ciencias de la educación. Ambas autoras habíamos dedicado nuestros esfuerzos a la ciencia y el arte de la etnografía, e incluso habíamos logrado cierto reconocimiento por nuestro trabajo; sin embargo, aclarar ante los estudiantes los procesos y estrategias mentales de nuestra actividad era una tarea completamente distinta. En *segundo lugar*, estábamos hastiadas de tener que defender continuamente el trabajo de nuestros colegas, de nuestros alumnos y el nuestro de los ataques de ciertos sectores académicos, para los que la etnografía es un método cómodo, carente de rigor o, simplemente, acientífico. Percibíamos con claridad que muchos de nuestros alumnos disponían de la suficiente sensibilidad para las personas, flexibilidad social, destrezas organizativas y curiosidad intelectual para emprender investigaciones etnográficas; por ello, intentamos ofrecerles —y también a nuestros críticos— una explicación sistemática de su diseño. En *tercer lugar*, deseábamos expresar nuestra creencia de que una buena investigación, independientemente del modelo seguido, debe ajustarse a las cuestiones planteadas y observar determinadas reglas. La etnografía no es una excepción. Confiamos en que el presente libro haga posible que muchos investigadores comprendan y empleen las técnicas etnográficas, e igualmente que interpreten y valoren adecuadamente su utilización.

Opinamos que la investigación basada en la tradición positivista puede enriquecerse con la influencia de los usos etnográficos. La consideración de los efectos del observador y los sesgos que adopta, la importancia del contexto y de los procesos y la necesidad de una comprensión intersubjetiva no debe circunscribirse a un solo tipo de investigación. Por el contrario, para dar

sentido a nuestro universo físico y social hay que considerarlo desde toda forma de investigación científica (MISHLER, 1979; TRANEL, 1981).

Estas creencias y compromisos modelan los objetivos del presente libro. Primero, abordamos la descripción de la totalidad del proceso de investigación. Tratamos la investigación en las ciencias sociales desde sus fases iniciales de formulación de problemas hasta las últimas etapas del análisis, en las que puede resultar adecuado el tratamiento estadístico. Asimismo, consideramos la interpretación y evaluación de los resultados. Segundo, utilizando la etnografía y la investigación naturalista, en vez de diseños experimentales y cuasi-experimentales (CAMPBELL y STANLEY, 1963; COOK y CAMPBELL, 1979) como el modelo descriptivo del proceso de investigación, pretendemos expresar la naturaleza genérica de toda investigación social. Desde esta perspectiva, procuramos demostrar la interrelación de las distintas tradiciones de investigación, así como traducir los intereses de todas a un léxico común.

Hasta cierto punto, tanto los psicólogos como los antropólogos y los sociólogos realizan estudios naturalistas. Cada disciplina dispone de una terminología propia para dichos estudios y, de alguna manera, desdeña la de las demás. Todas emplean métodos semejantes, y no obstante acotan sus terrenos particulares de modo que la realidad integrada de la existencia humana queda deformada. Los seres humanos en cuanto seres culturales no son algo separado de los seres humanos como sujetos psicológicos; pese a ello, los investigadores de las distintas tradiciones se muestran reacios a dialogar entre sí.

Desde hace muchos años se viene defendiendo la necesidad de procesos de integración en las ciencias sociales y humanas. Pensamos que ello es un imperativo en las ciencias sociales, que ya está prefigurado en otras disciplinas como la Filosofía y la Historia (HARRINGTON, 1979; NOZICK, 1981). Este libro es un intento de síntesis interdisciplinar, al abordarse en él preocupaciones e intereses centrales de la Antropología, la Psicología y la Sociología, que éstas apenas comparten entre sí.

El Capítulo I sitúa a la etnografía y a sus variantes de la investigación cualitativa en el contexto de los estilos de investigación y las tradiciones de las ciencias sociales. La etnografía es caracterizada, y distinguida de otros modelos de investigación, por sus modos suposicionales y convenciones de diseño. El Capítulo II elabora dos de los temas presentados en el Capítulo I, y proporciona un marco para los cinco restantes. Las convenciones de diseño se organizan en siete decisiones que adopta todo investigador social, y que son examinadas dentro de los actuales marcos teóricos de las ciencias sociales que se consideran en el Capítulo I. Las fases iniciales de la investigación cualitativa y de campo aparecen en el Capítulo III. En éste se comentan las cuestiones de la selección y muestreo de datos cualitativos, se describe la conceptualización de poblaciones y se distingue entre el muestreo aleatorio y la selección orientada por criterios. El Capítulo IV expone en qué sentidos difieren los roles desempeñados por los etnógrafos de los asumidos por los investigadores de otras tradiciones científicas. Dedicamos una atención especial a los efectos de las relaciones personales sobre la validez de los datos y al modo en que la dimensión ética del trato con sujetos humanos afecta al etnógrafo. En el Capítulo V se describen, con ejemplos, los métodos de recogida de datos utilizados por los investigadores etnográficos. Aborda el diseño, desarrollo y aplicación de dichos métodos. El Capítulo VI enfoca el análisis e interpretación de los

datos etnográficos y cualitativos. Integra los temas y decisiones descritos en los cuatro capítulos anteriores. El libro concluye, en el Capítulo VII, con la evaluación de las investigaciones etnográficas y de otros estudios cualitativos. Supone una síntesis del material considerado previamente, desde la perspectiva de, 1) la evaluación que los investigadores hacen de su propio trabajo en el curso de su realización y 2) el juicio de otros expertos a la vista de los estudios publicados en la literatura especializada.

El presente libro está pensado para una diversidad de lectores. En primer lugar, creemos que será de utilidad a los posgraduados que se preparan para emprender investigaciones cualitativas en el área de la educación. Asimismo, los investigadores educativos no familiarizados con la etnografía u otros diseños cualitativos, pueden descubrir que el libro les ayuda a evaluar la utilización de estos diseños en las áreas que les interesan y en las que son expertos. Un tercer grupo de posibles lectores lo componen los investigadores que, por formación y experiencia pertenecen a las tradiciones cuantitativas, y que pretenden ampliar sus repertorios. Por último, el libro se dirige a la comunidad de investigadores sociales en general, de las ramas de la investigación básica y la aplicada, como un esfuerzo por contribuir al diálogo interdisciplinar mediante el examen de las premisas y supuestos de la actividad científica, los valores y la política social, que configuran la investigación social y las relaciones e interdependencias de la tarea científica con lo humano en general.

Este libro se ha beneficiado de la contribución y el apoyo de muchas personas. Nuestros alumnos le dieron su impulso inicial, y sus preguntas y sugerencias contribuyeron en gran medida a su elaboración y clarificación. Deseamos expresar nuestro agradecimiento a aquellos de entre nuestros colegas que lo revisaron durante su desarrollo y que generosamente compartieron con las autoras sus comentarios y críticas. Janet Schreiber, Frank Besag, Mark Ginsburg, Tony Pellegrini y Mary Jo McGee Brown nos sugirieron algunas modificaciones que sirvieron para aclarar ciertos capítulos.

No podemos sino alabar la paciencia de nuestras familias, su tolerancia y su apoyo entusiasta. Betty y Walter Morgan leyeron dos veces el manuscrito y nos ayudaron a aclarar numerosos pasajes oscuros. Ted Goetz supervisó nuestra utilización de aspectos de la psicología; su cuidadosa revisión de manuscritos y pruebas, y la de Jim Brannon, contribuyeron a perfeccionar el estilo. Ambos nos prestaron también su ayuda con los problemas de la composición. Julie Penrod, June Holly, Margarita Melville, Ginny Cox, Judith Friedman y otros amigos nos alentaron, estimularon, amenazaron y soportaron durante la gestación del libro. A nuestra mecanógrafa, Alicia Brown, le debemos una gratitud especial. Su destreza con el procesamiento de textos, su capacidad de cumplir los plazos marcados e introducir correcciones prácticamente indescifrables, y su disposición a pasar largas horas mecanografiando en condiciones bastante menos que ideales, resultaron inestimables. Gracias a Evelyn Grant, Peggy Hughes y Carol Alexander, que hicieron posible terminar a tiempo la mecanografía.

Agradecemos especialmente a nuestro editor de la Academic Press, su ayuda y su entusiasmo indesmayable. Finalmente, deseamos reconocer aquí el apoyo tácito a nuestro trabajo de quienes practican un tipo de investigación ecléctico e interdisciplinar. Muchos de ellos nos patentizaron su apoyo. A otros los utilizamos en los ejemplos y aparecen citados en las páginas que siguen. Confiamos en que este libro servirá para perpetuar y ampliar esta tradición.

CAPITULO PRIMERO

Características y orígenes de la etnografía educativa*

La adaptación del diseño etnográfico a la investigación de los escenarios y problemas educativos ha dado origen a numerosos estudios en los últimos 20 años (p. ej., COMITAS y DOLGIN, 1978; GEARING y TINDALL, 1973; HANSEN, 1979). Aunque esta literatura ha aportado contenidos y procedimientos a la investigación educativa, sólo recientemente han sido sistematizados sus fundamentos metodológicos en el área de la educación (BOGDAN y BIKLEN, 1982; DOBBERT, 1982; PATTON, 1980; RIST, 1977; SMITH, 1974, 1979; WILSON, 1977). La utilización correcta del diseño etnográfico en la investigación educativa se ha visto limitada por una serie de factores. La etnografía fue desarrollada por antropólogos y sociólogos; sin embargo la mayoría de los investigadores en educación tienen una formación psicológica y están fuertemente influidos por las tradiciones derivadas de la psicología experimental. Se han habituado, pues, a percibir a los niños individualmente y a identificar la educación con la enseñanza escolar. En segundo lugar, aunque algunas facultades de educación cuentan con sociólogos y antropólogos entre su profesorado, éstos se encuentran en minoría y su influencia es escasa. Muchos manifiestan sentirse voces en el desierto, o bellas músicas que ningún oído aprecia. En tercer lugar, en cuanto profesionales, están orientados hacia una investigación de carácter prescriptivo, estudios de evaluación y análisis de políticas; su función es mejorar la educación y la enseñanza. Sin embargo, a pesar de que tanto la antropología como la sociología de campo contienen también componentes prácticos y de investigación aplicada, su tarea fundamental es describir el mundo empírico y desarrollar una teoría explicativa del comportamiento humano. Así, hace algún tiempo, una de nosotras acudió a una entrevista con el fin de solicitar para uno de nuestros becarios la admisión en cierto programa de doctorado. Allí, el investigador responsable del programa afirmó que el mesianismo es un rasgo esencial de la personali-

*Capítulos I y VI, de JUDITH PREISSELE GOETZ y MARGARET D. LECOMPTE, "Ethnographic research and the problem of data reduction", *Anthropology and Education Quarterly* 12: 51-70, 1981.

dad del licenciado en educación. El mensaje obvio era que quien tuviera un espíritu meramente inquisitivo, independientemente de sus motivaciones, no debía molestarse en solicitar ser admitido. La otra autora, en una situación similar, se topó con un investigador muy interesado en el establecimiento de relaciones causales empíricamente demostrables entre las prácticas de enseñanza y sus resultados en los alumnos; concretamente, aquél señaló que los escritores de "periodismo sensible" no tenían cabida en un programa riguroso de doctorado, pues tal actividad suponía una ofensa para el fundamento empírico de toda tarea científica (tanto en el ámbito de las ciencias naturales como en el de las sociales). Si bien estos casos pueden resultar algo extremos, debe afirmarse no obstante que revelan una tendencia general. Dada esta situación, los objetivos centrales de este primer capítulo son, primero, describir los atributos del diseño etnográfico y, segundo, resumir la evolución de la etnografía educativa en sus contextos disciplinares.

¿QUE ES LA ETNOGRAFIA?

Entre los modelos generales de investigación utilizados por los científicos sociales, la etnografía se relaciona con la antropología y, en particular, con la perspectiva teórica estructural-funcional (KAPLAN y MANNERS, 1972). Hasta cierto punto, dicha asociación viene exigida por la manera en que los antropólogos definen la etnografía, a saber, en relación con el concepto de cultura (GOETZ y HANSEN, 1974; WOLCOTT 1975). Una *etnografía* es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos (SPRADLEY y MCCURDY, 1972). Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos (ERICKSON, 1973); ello le permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción.

Un producto etnográfico se evalúa por la medida en que logra una recreación del escenario cultural estudiado que permita a los lectores representárselo tal como apareció ante la mirada del investigador (BEALS, SPINDLER y SPINDLER, 1973; WOLCOTT, 1975). Tradicionalmente, los etnógrafos consideraban dichos escenarios uno por uno. Se centraban en el registro detallado de los aspectos de un solo fenómeno, ya fuera éste un pequeño grupo humano o el funcionamiento de algún proceso social. Sin embargo, se ha empezado a difundir la práctica de estudiar un mismo fenómeno (en especial innovaciones organizativas) en distintos lugares (p. ej., CASSELL, 1978; HERRIOTT, 1977; HERRIOTT y GROSS, 1979; RIST, 1981; WAX, 1979). En todo caso, la tarea consiste en reconstruir, con lo que LOFLAND (1971) denomina "amoroso detalle", las características del fenómeno estudiado.

Además de producto, la etnografía es un proceso, una forma de estudiar la vida humana. El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. *Primero*, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. *Segundo*, las es-

trategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real, procurando los investigadores evitar la manipulación intencional de las variables del estudio. *Tercero*, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos. La etnografía es multimodal o ecléctica; los etnógrafos emplean una variada gama de técnicas para obtener sus datos (WILSON, 1977). Aunque donde todas estas estrategias heurísticas son más comunes es en el área de la sociología y la antropología, la totalidad de las ciencias sociales las emplean, en cierta medida, cuando lo exige el fin de sus investigaciones.

En este libro, el término *investigación etnográfica* se utiliza como una denominación condensada que denota las investigaciones conocidas como etnografía, investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo o investigación antropológica (SMITH, 1979). Aunque utilizamos la etnografía como el modelo de investigación que estructura nuestro texto e indicamos los aspectos heurísticos que comparten los distintos diseños, la distinguimos de las investigaciones en que la implicación del investigador es distinta, su ejecución sigue otros caminos y han sido organizadas con fines diferentes.

DISTINCION ENTRE LA ETNOGRAFIA Y OTROS MODELOS DE INVESTIGACION

En cuanto proceso, la etnografía es uno de los modelos generales de investigación utilizados por los científicos sociales para el estudio del comportamiento humano. Puede ser objeto de comparaciones y distinciones con la experimentación y la cuasi-experimentación, con el análisis de muestras, las simulaciones, los estudios históricos, la investigación observacional estandarizada y algunas variantes de estudios de casos (véase Capítulo II). Todos estos diseños están asociados a perspectivas y estrategias concretas. Los etnógrafos comparten supuestos comunes acerca de los modos de identificación, organización y procesamiento de los datos y de las ideas que los explican. Estos modos característicos, por su parte, inciden sobre la manera en que los etnógrafos enfocan el proceso de diseño de la investigación.

Modos suposicionales

Los científicos sociales enfocan la realidad y la explicación de distintas maneras, dependiendo de sus supuestos acerca de lo que es una perspectiva legítima sobre ambas. Una forma de conceptualizar dichos supuestos es encuadrarlos en cuatro dimensiones (para la relación de los modos suposicionales con las estrategias analíticas, véase Figura 6.1). Estas son la dimensión inductivo-deductiva, subjetivo-objetiva, generativo-verificativa y constructivo-enumerativa. Por lo común, la investigación etnográfica se aproxima a los

extremos generativo, inductivo, constructivo y subjetivo de estos cuatro continuos. Los diseños como la experimentación suelen estar más cerca de los extremos opuestos.

ENTRE LA INDUCCION Y LA DEDUCCION

La dimensión inductivo-deductiva hace referencia al lugar de la teoría en la investigación (CAMILLERI, 1962; HOMANS, 1964). Una investigación puramente deductiva comienza con un sistema teórico, desarrolla definiciones operacionales de las proposiciones y conceptos de la teoría y los aplica empíricamente a algún conjunto de datos (POPPER, 1968). En cierto sentido, los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que corroboren una teoría, mientras que los investigadores inductivos intentan descubrir una teoría que explique sus datos. La investigación puramente inductiva empieza con la recogida de datos, mediante observación empírica o mediciones de alguna clase, y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas (BECKER, 1958; KAPLAN, 1964). Es decir, a través del examen de los fenómenos semejantes y diferentes que han sido analizados, desarrolla una teoría explicativa. Como ejemplo de investigación inductiva puede citarse el análisis intensivo realizado por SMITH del aula de William GEOFFREY perteneciente a una escuela situada en un centro urbano (1968). SMITH dedicó meses a la observación, intentando aislar los componentes de las estrategias de la gestión de la clase practicadas por GEOFFREY. Ambos desarrollaron a continuación un conjunto de conceptos descriptivos de los procesos del aula, que posteriormente fueron utilizados para crear una teoría provisional sobre la organización de la instrucción.

ENTRE LA GENERACION Y LA VERIFICACION

La dimensión generativo-verificativa se refiere al lugar de la evidencia en la investigación, así como a la medida en que los resultados del estudio de un grupo son generalizables a otros (DENZIN, 1978). La investigación verificativa prueba proposiciones desarrolladas en algún otro lugar; intenta probar empíricamente que una hipótesis dada es aplicable a varios conjuntos de datos. Con frecuencia, también procura establecer generalizaciones que vayan más allá del estudio de un solo grupo. El fin de la investigación verificativa no sólo consiste en determinar la medida en que se cumple una proposición, sino también el universo de poblaciones al que ésta es aplicable (ZETTERBERG, 1966). Por su parte, la investigación generativa se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia (GLASER y STRAUSS, 1967; SMITH, 1974). En el ejemplo citado anteriormente, SMITH y GEOFFREY (1968) intentaban determinar qué categorías generales podrían desarrollarse para subsumir en ellas los comportamientos observados en el aula. Su base de datos consistió en notas observacionales de campo, registros de la actividad docente de GEOFFREY, resúmenes reconstructivos de los acontecimientos de cada día realizados por él y archivos de los documentos descubiertos en la clase durante el período de observación.

Se ordenaron y clasificaron grandes cantidades de estos datos, hasta que de ellos surgieron los constructos y categorías.

La investigación generativa suele ser inductiva; la verificativa, a menudo tiene carácter deductivo. La investigación generativa puede iniciarse sin ningún marco teórico particular (p. ej., LARKINS y OLDHAM, 1976); pero también puede estar informada teóricamente (p. ej., CUSICK, 1973; SMITH y KEITH, 1971). De forma análoga, aunque la investigación verificativa suele comenzar con alguna proposición teórica, a veces se emprende sin marcos teóricos de referencia [esto se le ha criticado a ciertos estudios en las áreas de la educación y de las ciencias sociales (KAPLAN, 1964; RAPOPORT, 1970; SHAVER y LARKINS, 1973)].

ENTRE LA CONSTRUCCION Y LA ENUMERACION

Los modos de formulación y diseño de las unidades de análisis de un estudio constituyen la dimensión constructivo-enumerativa de la investigación (ZELDITCH, 1962). Una estrategia constructiva se orienta al descubrimiento de los constructos analíticos o categorías que pueden obtenerse a partir del continuo comportamental; es un proceso de abstracción, en el que las unidades de análisis se revelan en el transcurso de la observación y la descripción. Por su parte, la enumeración es un proceso en el cual unidades de análisis previamente derivadas o definidas son sometidas a un cómputo o enumeración sistemáticos; suele ir precedida del proceso constructivo que se acaba de mencionar. SMITH y GEOFFREY no emplearon una estrategia enumerativa; sin embargo, otros investigadores podrían utilizar sus tipologías para realizar un trabajo de estilo enumerativo. Por ejemplo, sería posible computar el número de veces que un profesor desarrolla un comportamiento de "director de circo" (1968: 104-105).

ENTRE LA SUBJETIVIDAD Y LA OBJETIVIDAD

Por último, los diseños de investigación pueden ser caracterizados en un continuo subjetivo-objetivo (WILSON, 1977). Los etnógrafos que describen las pautas culturales y de comportamiento tal como son percibidas por el grupo investigado, utilizan estrategias para obtener y analizar datos de tipo subjetivo (ERICKSON, 1977). Su propósito es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo. Frente a ello, el enfoque objetivo aplica categorías conceptuales y relaciones explicativas aportadas por observadores externos al análisis específico de las poblaciones concretas (véase SCRIVEN, 1972, para la distinción entre los significados cuantitativo y cualitativo de la subjetividad y la objetividad). Algunos antropólogos han denominado a los términos de esta distinción categorías *emic* y *etic* (HARRIS, 1976; PELTO y PELTO, 1978; PIKE, 1967). Las categorías utilizadas por SMITH para describir las actividades de GEOFFREY en el aula tenían sentido para el propio GEOFFREY, y éste las reconocía. La formación de dichas categorías y la tarea de designarlas se llevaban a cabo en el curso de largas conversaciones entre GEO-

FFREY, el observador participante, y SMITH, el observador no participante. Un enfoque objetivo habría consistido en la adopción de un conjunto de comportamientos de gestión de la clase conceptualizados por otro investigador, para determinar la medida en que se correspondía con la conducta real de GEOFFREY.

RESUMEN

Cada uno de estos modos suposicionales característicos se conceptualiza como un continuo. Por otra parte, todos contribuyen a perfilar la distinción corriente entre investigación cuantitativa y cualitativa (RIST, 1977). Por investigación cuantitativa se entiende un estudio deductivo, verificativo, enumerativo y objetivo; la investigación cualitativa denotaría procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos. Nuestra postura, que ha decantado la experiencia, consiste en afirmar que la distinción cuantitativo-cualitativa peca de inexacta y artificial (REICHARDT y COOK, 1979). En consecuencia, la hemos sustituido por los modos que acabamos de exponer.

La formulación de los modos suposicionales como continuos se refiere a su carácter relativo y evita interpretarlos como dicotomías. La mayoría de los estudios de las ciencias sociales pueden ser situados entre ambos extremos. En la realidad, se producen coincidencias parciales; algunos estudios concretos combinan unidades de análisis constructivas y enumerativas, y ciertas investigaciones complejas comienzan generando proposiciones que posteriormente son verificadas. Por otra parte, cualquiera de los cuatro modos suposicionales puede encontrarse en combinación con los otros tres. El reconocimiento de los modos suposicionales subyacentes a las perspectivas teóricas y a los temas de investigación, permite a los científicos seleccionar estrategias compatibles con sus diseños generales.

El diseño etnográfico

Las reconstrucciones culturales que requieren estrategias de investigación congruentes (fenomenológicas, empíricas y naturalistas, holistas y multimodales) tienden a reflejar, más que otros tipos de investigación, los modos suposicionales de inducción, generación, construcción y subjetividad. Una forma corriente de arrojar luz sobre los componentes del diseño etnográfico es contrastarlos con los elementos típicos del diseño experimental. MISHLER (1979) por ejemplo, afirma que la etnografía pone el acento en los métodos cualitativos, la validez de los resultados, los análisis globales de los fenómenos y las variables de proceso, mientras que la experimentación subraya los métodos cuantitativos, la fiabilidad de las mediciones, el análisis de las partes o componentes de los fenómenos y las variables resultado. Como constructo arquetípico, por tanto, la etnografía se distingue de la experimentación y otros diseños positivistas, basándose su contribución al progreso científico en esa diferencia.

Independientemente de su elección de un modelo heurístico general, todos los investigadores sociales comparten un ámbito común de decisiones

relativas al proceso de investigación (véase Capítulo II). Desarrollan un enfoque o un problema situado dentro de una perspectiva teórica o independiente respecto de cualquier teoría; escogen fuentes de datos que posibilitan el examen del enfoque o el problema; asumen una determinada posición o rol hacia dichas fuentes de datos; desarrollan procedimientos de recogida de datos de esas fuentes, y analizan los datos obtenidos según su relevancia para el enfoque o el problema. Las convenciones empleadas por los etnógrafos en la adopción de estas decisiones se tratan a continuación. Se indica cómo dichas convenciones contrastan con las de los experimentos prototípicos y se identifican las relaciones entre aquéllas y los modos suposicionales que comúnmente asume el etnógrafo.

TEORIA PRIMERO O TEORIA DESPUES

La conceptualización y formulación generales de la investigación etnográfica incluyen la consideración del lugar de la teoría en el proyecto de investigación (véase Capítulo II). A menudo es necesario que la recogida de datos preceda a la formulación final de las hipótesis; otras veces, los datos se obtienen con fines descriptivos y de análisis en estudios de tipo exploratorio. Una distinción fundamental entre las tradiciones etnográfica y experimental parte de la naturaleza de los fines de sus investigaciones. El tema tiene menos que ver con el hecho de que una teoría influya en la formulación inicial de las cuestiones de la investigación que con la fase de ésta en la que el empleo de la teoría se hace relevante. Incluye también el modo en que las consideraciones teóricas se integran en el estudio y en qué medida el fin de este último es la verificación de teorías existentes o bien la generación de otras nuevas.

Los etnógrafos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos. Las hipótesis creadas inductivamente, o las proposiciones causales ajustadas a los datos y los constructos generados, pueden posteriormente desarrollarse y confirmarse. El etnógrafo, aunque entre sus fines últimos esté el descubrimiento de relaciones causales, evita normalmente asumir constructos o relaciones *a priori*. Frente a ello, la investigación experimental se orienta a la verificación o comprobación deductiva de proposiciones causales elaboradas fuera del lugar en que se efectúa la investigación. Tras construir sus hipótesis sobre relaciones causales específicas entre variables, los experimentadores comprueban la medida de los efectos.

SELECCION Y MUESTREO

Los medios con que los etnógrafos llevan a cabo sus muestreos y selecciones difieren, en cierta medida, de los empleados en la investigación experimental. La mayoría de los descubrimientos comprobados a través de experimentos, diseños de muestras y estudios cuasi-experimentales con sujetos seleccionados, tienen como fin su generalización a una población más amplia.

REICHARDT y COOK (1979) señalan, sin embargo, que dicha generalización sólo puede realizarse cuando los sujetos han sido seleccionados al azar entre la población total a la que se aplican los descubrimientos, y que tal condición estadística se cumple en pocos casos. Para legitimar sus generalizaciones, los experimentadores y analistas de muestras suelen depender más bien de los controles de diseño, del tamaño de las muestras y de los supuestos de equivalencia.

Por su parte, los etnógrafos se basan en las convenciones de una selección pragmática y teóricamente informada en lugar de en el muestreo probabilístico (véase Capítulo III); raramente están en situación de acceder siquiera a las condiciones previas no estadísticas de la generalización. Como consecuencia de ello, aspiran a la comparabilidad y traducibilidad de los descubrimientos, en lugar de pretender la transferencia directa de los resultados a grupos no investigados. Para cualquier estudio, la comparabilidad y traducibilidad son factores que pueden contribuir a su generalización; para la legitimidad de la investigación etnográfica, resultan imprescindibles.

La comparabilidad exige en primer lugar que, en la medida de lo posible, el etnógrafo utilice una terminología y unos marcos analíticos normalizados y no idiosincrásicos. Además, las características del grupo estudiado o de los constructos generados han de estar definidas con el suficiente detalle como para hacer posible la comparación con otros grupos semejantes y diferentes (ROSENBLATT, 1981; WOLCOTT, 1973). La traducibilidad supone un nivel de explicitación de los métodos de investigación, categorías analíticas y características de fenómenos y grupos que permita la realización de comparaciones con confianza y sentido *a)* entre distintos grupos y *b)* de los resultados del estudio con los de otras disciplinas. La comparabilidad y la traducibilidad constituyen el fundamento de las comparaciones. Ambas cumplen, para el etnógrafo, una función similar a la de los fines de las investigaciones más controladas: la posibilidad de generalizar los resultados y de elaborar enunciados causales.

Supuestos unos comparativos, los etnógrafos pueden optar por estudiar ciertos fenómenos porque son semejantes, o bien porque difieren sistemáticamente en dimensiones concretas. En ambos casos, lo que intentan es la generación, clarificación, perfeccionamiento y validación de constructos. Este método puede emplearse para comparar fenómenos identificados en un solo escenario de investigación (GLASER y STRAUSS, 1967), o bien para examinar fenómenos especiales en distintos contextos (p. ej., CASSELL, 1978; HERRIOTT, 1977; HERRIOTT y GROSS, 1979; RIST, 1981; STAKE y EASLEY, 1978; TIKUNOFF, BERLINER y RIST, 1975; WAX, 1979; WHITING, 1963).

PRECONCEPCIONES Y POSCONCEPCIONES

La etnografía admite, dentro del marco de la investigación, las experiencias subjetivas tanto del investigador como de los participantes, ofreciendo así una profundidad en la comprensión de la que carecen a menudo otros enfoques. Esta práctica facilita un control más consciente de los sesgos del observador y de la reactividad de los participantes (véase Capítulo VII). Los et-

nógrafos registran sus supuestos iniciales y sus reacciones subjetivas e informan a menudo a sus lectores de sus preconcepciones y posconcepciones.

Existe una escuela de etnografía que defiende que el investigador debe iniciar su labor con una asunción de ignorancia o ingenuidad en relación con los fenómenos que pretende estudiar; otras intentan simplemente que se dejen en suspenso las ideas preconcebidas, e incluso los conocimientos previos sobre el tema. Aunque los investigadores de campo estén familiarizados con las investigaciones empíricas relacionadas con su trabajo y utilicen marcos teóricos generales para iniciar sus estudios, asumen que se consigue una descripción más exacta si no se da por supuesto ningún aspecto de la escena social (ERICKSON, 1973). De esta forma, los etnógrafos intentan penetrar en escenarios desconocidos sin realizar generalizaciones a partir de sus propias experiencias, y en escenarios familiares como si fueran totalmente desconocidos. Este dejar en suspenso sus preconcepciones les permite enfocar los constructos de los participantes —subjetivos u objetivos— los sensibiliza frente a sus propias respuestas subjetivas y contribuye a la orientación fenomenológica de la mayor parte de los diseños etnográficos.

Los investigadores experimentales se preocupan igualmente del efecto de sus preconcepciones y expectativas en los resultados de sus investigaciones. No obstante, su enfoque es muy diferente. La construcción precisa de un diseño *a priori*, la ubicuidad de las hipótesis nulas y la eliminación de las fuentes de contaminación del tratamiento, constituyen estrategias decisivas para demostrar la fiabilidad y validez de los resultados experimentales. Los etnógrafos consideran la cuestión de la subjetividad del investigador intentando incorporarla; por tanto, estudian a participantes. Los experimentadores la abordan tratando de eliminarla; por tanto, estudian sujetos.

ACOMODACION Y MANIPULACION

Los etnógrafos acostumbran a estudiar los fenómenos tal como ocurren naturalmente (véase Capítulo IV), en lugar de manipularlos o disponerlos anticipadamente bajo condiciones controladas. En una investigación centrada en el examen de los efectos causados por un tratamiento específico, la credibilidad del diseño y la potencia del efecto del tratamiento se determinan manteniendo constantes o eliminando todos los factores extraños o contextuales posibles. La etnografía, por el contrario, pone el acento en la interacción entre variables empíricas situadas en un contexto natural o no manipulado. Raramente considera tratamientos, excepto en la medida en que un tratamiento o manipulación experimental formen parte de un contexto general. Su credibilidad se establece mediante la identificación y examen sistemático de todos los factores causales y de consecuencia (SCRIVEN, 1974). El proceso utilizado es diferente de los análisis *post hoc* que, en las tradiciones experimentales, aportan los datos contextuales. El escenario natural, característico de la investigación etnográfica, facilita los análisis sobre el terreno de causas y procesos, excluyendo al mismo tiempo un control estricto de las denominadas variables extrañas. Antes al contrario, la interrelación global de todos estos factores constituye generalmente el foco de interés etnográfico. En ocasiones, el etnógrafo se mezcla en una manipulación accidental,

como cuando se produce un comportamiento social erróneo; en este caso, observa la interacción de las sanciones normativas que lo siguen.

Otras veces, tiene lugar un experimento informal: el etnógrafo manipula deliberadamente el entorno a fin de provocar diversas reacciones, por ejemplo, las sanciones de los participantes por la violación de normas sociales, (p. ej., KING, 1967; ROSENBLATT, 1981; ROSENFELD, 1971). En tales casos, la manipulación experimental complementa a la etnografía aportando datos especiales al estudio naturalista.

TRIANGULACION Y CONVERGENCIA

La etnografía es ecléctica en sus métodos de recogida de datos y en sus procedimientos de análisis (véanse Capítulos V y VI). Los etnógrafos utilizan numerosas técnicas de recogida de datos; así, los obtenidos con una pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que se han recogido con otra. Al igual que un topógrafo localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos. La triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación (GLASER y STRAUSS, 1967), y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador.

La diversidad de fuentes de datos y de medios de recogida y análisis de la información no es algo exclusivo de la etnografía. La triangulación se utiliza frecuentemente en la investigación histórica, en algunos diseños de análisis de muestras, en numerosos análisis secundarios, o meta-análisis de resultados experimentales, y en la determinación de la validez convergente de los instrumentos psicométricos. Es menos común, sin embargo, en la investigación experimental de un solo fenómeno. Ello se debe a que la precisión requerida para aislar los efectos de un tratamiento exige diseños que eliminen otras fuentes de información y que converjan sobre sus efectos inmediatos y específicos. Los supuestos del muestreo se basan, a menudo, en una equivalencia previamente demostrada de las fuentes de datos; por otra parte, los grupos experimentales y de control se seleccionan entre la misma población, o bien son analizados estadísticamente según ciertos aspectos destacables de sus diferencias, tal como las prevé el experimento. La diversidad de los métodos de recogida de datos requiere procedimientos complejos, como la matriz multirrasgo-multimétodo de CAMPBELL y FISKE (1959) o los análisis multivariados que algunos experimentadores encuentran demasiado incómodos o complicados para utilizar.

Los estudios experimentales que amplían una línea de investigación bien definida requieren a menudo un cierto grado de uniformidad con los estudios que los han precedido, y lo estricto del control experimental obliga a un diseño más rígido de lo habitual en las investigaciones de carácter exploratorio. En etnografía, las triangulaciones de las fuentes y métodos de recogida de datos y del análisis se suelen realizar una vez iniciada la investigación. Una modificación comparable en un diseño experimental (una intervención efec-

tuada cuando ha comenzado el tratamiento) violaría los supuestos en que se basan los estudios. En consecuencia, el equivalente de la triangulación etnográfica en la tradición experimental es el experimento seriado: una cadena de estudios experimentales sobre un tema determinado en que se suprimen, añaden, sustituyen o redefinen las estrategias.

RESUMEN

La especificación de las diferencias generales de diseño entre la investigación experimental y la etnográfica no excluye el que ambas compartan legítimamente más de una estrategia (DENZIN, 1978). Las técnicas etnográficas pueden emplearse, de forma complementaria, para incrementar la fiabilidad o la validez de un diseño experimental. Estas estrategias aumentan la replicabilidad del tratamiento, proporcionando un marco contextual y procesual para la manipulación experimental, y refuerzan la validez de los resultados confirmando la relevancia de los constructos para las situaciones del mundo real. Por su parte, las técnicas experimentales pueden potenciar la credibilidad de un diseño etnográfico. Estas técnicas favorecen la posibilidad de realizar generalizaciones cuando la investigación se lleva a cabo en distintos escenarios. También contribuyen a la fiabilidad de los resultados cuando se emplean medidas estandarizadas para describir las variables de un contexto natural.

Establecer una dicotomía entre las tradiciones etnográfica y experimental ofrece algunas ventajas: es una forma clara de comparar y contrastar dos estilos de investigación. Saca a la luz supuestos y convenciones incuestionados; y ayuda a los investigadores noveles a comprender y aplicar los modelos. No obstante, los estudios publicados, tanto en la literatura experimental como en la etnográfica, son demasiado diversos para ajustarse exactamente a estos estereotipos y, por otra parte, los más creativos se ajustan muy poco a sus arquetipos respectivos.

En el siguiente apartado se examina la evolución que dio origen a la tradición etnográfica y contribuyó a la aparición de la etnografía educativa. Dicha evolución muestra la importancia de la fluidez en los procesos de investigación y destaca los peligros de endurecer y estereotipar excesivamente cualquier modelo.

ETNOGRAFIA EDUCATIVA

Al igual que "etnografía de constructos", el término *etnografía educativa* denota uno de los referentes señalados a continuación, o bien ambos. Uno es el conjunto de la literatura (resultados, conclusiones, interpretaciones y teorías) derivada de los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos. En un sentido amplio, comprende los estudios antropológicos sobre enculturación y aculturación, los estudios de la sociología sobre socialización y educación institucionalizada y los estudios psicológicos acerca de la cognición y el aprendizaje sociocultural y del desarrollo del niño y el adulto. La distinción que se hace en la corriente principal de la antropología

entre *etnografía* —el estudio de un fenómeno concebido como entidad individual— y *etnología* —el análisis comparativo de distintas entidades —se emplea en la etnografía educativa sólo de forma intermitente. El uso del término "etnografía educativa" incluye, a menudo, tanto la etnografía como la etnología, aunque gran parte de la literatura de interpretación es de hecho etnológica. Quizá haya que esperar a un mayor desarrollo del campo para que se extienda el uso del término *etnología educativa*.

"Etnografía educativa" se refiere también a un proceso heurístico, a un modo de investigar el comportamiento humano. A fin de distinguir la utilización que de la etnografía hacen las distintas ciencias sociales, SPINDLER (1982a:3) ha identificado tres variantes de ella: la antropeotnografía, la socioetnografía y la psicoetnografía. Los constructos de SPINDLER destacan los elementos que se señalan a continuación al tratar el desarrollo de la etnografía educativa. En las páginas siguientes, se describen las primeras fases del desarrollo de la etnografía general como modelo de investigación; se identifican los fines y las transformaciones de la etnografía educativa; se examina el origen y desarrollo de este modelo dentro de su disciplina madre, la antropología educativa; y se perfila la intersección en él de las influencias de la psicología, la sociología y la evaluación educativa.

Desarrollo del diseño etnográfico de investigación

La etnografía como modelo de investigación hunde sus raíces en la antropología y, en particular, en la voluntad de los teóricos de la cultura de finales del Siglo XIX y principios del XX de descubrir cómo era el mundo no occidental. Durante este período, los científicos sociales buscaron en el ámbito del comportamiento humano las leyes y pautas subyacentes que equivalieran a aquellas que los científicos naturales habían empezado a identificar en el universo físico. Los datos a que tenían acceso los científicos sociales, sin embargo, no eran tan completos, ni estaban tan bien codificados, como los de las ciencias naturales; tampoco se habían desarrollado métodos para la definición, obtención y clasificación de datos. Existía un modelo de investigación en los estudios descriptivos y taxonómicos de la historia natural, en el cual se formaron muchos de los primeros etnógrafos. Así, en las fases iniciales de la antropología, se observaba una fuerte propensión a las comparaciones y taxonomías. Los constructos desarrollados por los antropólogos de las sociedades occidentales eran comprobados y perfeccionados en las sociedades no occidentales, tanto para investigar hasta qué punto eran generalizables como para refinar el análisis y la comprensión de las estructuras y funciones de ambos mundos. No obstante, la recogida de datos empíricos se efectuaba de manera asistemática y acientífica.

A lo largo del Siglo XIX, los teóricos recurrieron a los datos y descripciones de culturas aportados por viajeros, misioneros, aventureros y científicos naturales. La calidad de este material oscilaba entre descripciones desapasionadas y exhaustivas, comparables a las que actualmente puede realizar cualquier antropólogo bien entrenado, y relatos sensacionalistas del denominado comportamiento primitivo. El material lo componían diarios, memorias, cartas y entrevistas, además de las respuestas a cuestionarios enviados a los

administradores coloniales sobre la conducta de las *tribus* y pueblos bajo su jurisdicción (HAYES, 1958). El reconocimiento de los vacíos e inadecuaciones de estos registros y de las dificultades de realizar generalizaciones a partir de ellos, impulsó a los antropólogos a emprender sus primeros estudios de campo propios.

WAX (1971) señala una influencia adicional, derivada de la investigación orientada a la acción de los reformadores sociales europeos de los Siglos XVIII y XIX. Esta tradición utilizaba los informes obtenidos de la observación sistemática de los problemas sociales para dar a la publicidad y aliviar las situaciones de pobreza, crimen e inmoralidad; las técnicas de investigación empleadas entonces —encuestas, observación participante, cuestionarios— componen la base multimodal de la etnografía contemporánea.

Los estudios de campo en otras culturas poseían un carácter auxiliar. Para algunos investigadores, tenían valor en sí mismos; satisfacían sus deseos de aventura, de superación de dificultades y de enfrentamiento con lo desconocido. Eran un medio de comprender la estructura de la sociedad occidental comparándola con las de otros grupos humanos. Se pensaba que la documentación sobre la diversidad de culturas humanas proporcionaba una fuente para descubrir las pautas universales del pensamiento y la actividad del ser humano. Los análisis y síntesis comparativos aparecían como un medio de comprobar, y quizá justificar, ciertas teorías sobre la historia humana, particularmente la ortogénesis. Basada en el modelo de la evolución biológica, aunque prescindiendo del concepto de selección natural, la teoría ortogenética postula que todas las sociedades humanas pasan por idénticas fases en su proceso hacia la civilización. Los estudios de las llamadas sociedades primitivas, por cuanto ofrecían una recapitulación de dichas fases, podrían arrojar luz sobre el desarrollo de las sociedades industrializadas. Finalmente, tras la Primera Guerra Mundial, los estudios de campo se convirtieron en medio decisivo para preservar un mínimo conocimiento de los grupos aborígenes, en período de rápida desaparición.

Los primeros antropólogos disentían en cuanto a los objetivos y métodos de investigación. Para algunos, como Franz BOAS, dada la escasez de datos y la falta de constructos organizativos bien desarrollados, los antropólogos debían simplemente seguir recopilando datos que fueran ricos desde el punto de vista descriptivo, a fin de estudiar en profundidad pequeños grupos bien delimitados (STOCKING, 1968). Otros estaban más interesados en establecer modelos y relaciones entre distintos grupos. Algunos pensaban que la antropología podía aportar ideas para la mejora de la vida humana; otros rechazaban la aplicación práctica de los datos antropológicos y la implicación de los antropólogos en asuntos prácticos o políticos.

A pesar de sus diferencias en los enfoques filosóficos básicos, todos los investigadores se mostraban claramente de acuerdo en que la tarea principal de la antropología es la descripción de culturas. Puesto que la *cultura* se define como la que tiene relación con el comportamiento y las creencias humanas, había que describirlo todo: lenguaje, sistemas de parentesco, ritos y creencias, estructuras económicas y políticas, crianza de los niños, etapas de la vida y artes, destrezas y tecnología. Este es el origen del holismo de la antropología cultural. El alcance de la investigación exigía que el antropólogo residiera en la comunidad estudiada, y aconsejaba especialmente el uso del

lenguaje nativo de los participantes. El etnógrafo debía estudiar una sociedad como si fuera un niño, aprendiendo su lenguaje y sus pautas básicas de comportamiento (BURNETT, 1974b) e introduciéndose gradualmente en su forma de vida. Esta inmersión en otra cultura le permitía acceder a las visiones fenomenológicas de los participantes. Sin embargo, la realidad de los problemas de financiación, de tiempo y de lenguaje hacía que, a menudo, incluso los más ardientes defensores del trabajo de campo apenas aprendieran el idioma de los grupos investigados y no pasaran en éstos sino un tiempo limitado (WAX 1971:32). Con más frecuencia, recurrían a intérpretes e informantes contratados y realizaban visitas relativamente cortas a las comunidades de su elección.

La formación del antropólogo en la práctica era destino obligado de todos los neófitos, para los que no existía otra forma de aprender que realizando una etnografía. Las técnicas de investigación no estaban explícitamente codificadas; la formación académica solía orientarse a dotar a los estudiantes de unos fundamentos teóricos más que de experiencia práctica. El etnógrafo disponía, para empezar su trabajo, de listas de fenómenos a investigar (p. ej., las del Real Instituto Antropológico de Gran Bretaña e Irlanda, 1951) y no de conjuntos de instrumentos y diseños sistemáticos de investigación. Hubo que esperar a la publicación, en los años veinte, de la obra de MALINOWSKI sobre los habitantes de las Islas Trobriand* (1922) para que el trabajo de campo contara con una primera descripción sistemática y técnica. Pero las descripciones al uso se centraban en las relaciones del investigador con los participantes, proporcionando sólo una orientación mínima para el análisis y la interpretación de los datos; los informes subrayaban los éxitos de los trabajos de campo, omitiendo el análisis tanto de los problemas surgidos como de los proyectos que habían fracasado completamente (WAX 1971:279).

En los años 20 y 30, mientras los antropólogos exploraban las técnicas del trabajo de campo, nació algo muy parecido a la etnografía a partir de la experiencia de los sociólogos de la Universidad de Chicago. Dedicados al estudio de escenarios contemporáneos norteamericanos, sociólogos como Robert PARK, Everett HUGHES y Louis WIRTH de la escuela de Chicago recurrieron a la investigación de campo para documentar la vida en las comunidades que les eran familiares, habitualmente en contextos urbanos (STEIN, 1960). Estos investigadores aplicaron a su trabajo constructos sociológicos en lugar de antropológicos, y hablaban de sociedad y socialización y no de cultura y enculturación; sin embargo, su enfoque coincidía en parte con las estrategias empleadas por los antropólogos culturales.

En los años 50, investigadores como WHYTE (1955) y GANS (1962) eran reivindicados para sus respectivos campos tanto por la antropología como por la sociología. Aunque ninguno de los dos abandonó completamente su comunidad científica, ambos estudiaron enclaves étnicos dentro de la sociedad con técnicas propias de la antropología, como los largos períodos de residencia en la comunidad estudiada y la observación participante. Dichas prácticas prefigurarían la fusión parcial de los dos campos.

Diversos factores sociales contribuyeron a esta convergencia. En los años

* Véase B. MALINOWSKI *La vida sexual de los salvajes*; 2ª ed., Madrid, Morata, 1971. (N. del R.).

50, eran cada vez menos numerosos los grupos aborígenes aislados de la sociedad industrial. Los antropólogos descubrieron que ya no podían llegar a sociedades relativamente estáticas; por el contrario, y al igual que los sociólogos, se veían obligados a considerar tanto la industrialización como el contacto, el cambio y la asimilación culturales. Ambas disciplinas debían adaptarse a una sociedad industrial. Así, sus poblaciones y problemas respectivos empezaron a converger.

Sin embargo, persistieron diferencias importantes en el enfoque y el método. Como disciplina, la sociología ponía el acento en la tecnología de la investigación: muestreos, instrumental y análisis estadísticos. Ello se debía a la actividad de los sociólogos con poblaciones demasiado grandes para ser estudiadas en su totalidad. Los antropólogos, por su parte, subrayaban los aspectos interpersonales de la investigación, como el ganar el acceso al campo, la selección de informantes y el trabajo con ellos y las relaciones de tipo ético con los participantes, lo cual reflejaba ya lo peculiar y crítico de su rol como investigadores. Esto no equivale a afirmar que los antropólogos desconozcan la técnica y los sociólogos ignoren a las personas que responden a sus encuestas. Sin embargo, la etnografía, tal como la practican los antropólogos, ha conservado características de arte y de ciencia, mientras que la sociología se ha centrado más en los aspectos técnico-científicos de la investigación. Los antropólogos han conservado su enfoque tradicional porque la reconstrucción cultural, al igual que la narración histórica, se hace más clara y creíble cuando existe una sensibilidad hacia los matices del significado y la actividad humana y cuando el lenguaje es fluido y tiene valor estético. Simultáneamente, la comparabilidad y la legitimidad requieren sistemas metodológicos descritos con precisión y registros sistemáticos de los procedimientos de los investigadores de campo. No obstante, en los últimos años los metodólogos de la antropología han comenzado a abordar tanto los fundamentos artísticos como las exigencias científicas del diseño etnográfico (p. ej., AGAR, 1980; FREILICH, 1970; PELTO y PELTO, 1978; POWDERMAKER, 1966; SPINDLER, 1970; SPRADLEY, 1979; WAX, 1971; WILLIAMS, 1967).

¿Qué es la etnografía educativa?

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica.

Los estudios que se presentan como etnografías educativas varían mucho en cuanto a su enfoque, alcance y métodos de ejecución. Algunos son fácilmente identificables como etnografías tradicionales en sentido clásico. Se caracterizan por ser investigaciones de un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado (GOETZ y HANSEN, 1974); por largos períodos de residencia o repetidas estancias en dicho escenario (WAX y WAX, 1980); por el empleo de la observación participante como estrategia predilec-

ta de recogida de datos, complementada con diversas técnicas secundarias (WILSON, 1977) por la creación de una base de datos compuesta, sobre todo, por notas de campo (BOGDAN y BIKLEN 1982); y por la dedicación a la descripción y explicación interpretativas de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado (WOLCOTT, 1980). El enfoque general suele ser inductivo, generativo y constructivo. Los investigadores utilizan una combinación equilibrada de datos objetivos y subjetivos para reconstruir un universo social. Ejemplos de esta clase de investigación son el estudio de WOLCOTT sobre la dirección de instituciones educativas (1973), el de KING relativo a un internado indio en el Yukon (1967) y el de PESHKIN sobre los efectos de la enseñanza escolar en los niños en una cultura tradicional africana (1972). El trabajo etnográfico incluye estudios sobre el cambio e innovación en los sistemas escolares, como el de ROGERS relativo a la integración racial en las escuelas de la ciudad de Nueva York (1968) o los trabajos de METZ acerca del poder y control en las escuelas integradas (1978).

Existen también otros estudios que, según algunos investigadores, no pueden ser calificados en absoluto de etnográficos (RIST, 1980; WOLCOTT, 1980). Dichos estudios se diferencian del diseño clásico en que se centran únicamente en pequeños subsistemas de sistemas culturales mayores; incluyen las microetnografías de aulas individuales y los estudios diádicos de los sociolingüistas (puede verse una antología de ejemplos en SPINDLER, 1982b). A veces renuncian al carácter multimodal de la etnografía tradicional y basan sus diseños en una sola técnica de recogida de datos, prescindiendo de la triangulación o corroboración a partir de diversas fuentes. Este es el caso de la investigación a partir de datos o entrevistas de carácter biográfico (p. ej., FUCHS, 1969), los estudios que emplean programas de observación fuertemente estructurados y limitados (p. ej., KOUNIN, 1970), o los diseños que incorporan un corto período de observación de campo, a fin de aportar datos contextuales para lo que es, esencialmente, un análisis de muestras o un estudio experimental (p. ej., GINSBURG, MEYENN y MILLER, 1980). Las investigaciones a las que con más insistencia se niega su condición de etnográficas son aquellas a las que WOLCOTT prefiere calificar de descriptivas; se trata de estudios que adoptan algunos o todos los métodos de la etnografía clásica, pero que no utilizan los marcos interpretativos, conceptuales y teóricos de la antropología cultural. Se los puede denominar *cuasi-etnografías*, al igual que a la investigación que, aun empleando conceptos y métodos etnográficos tradicionales, los combina con otros métodos y marcos teóricos en un enfoque interdisciplinar.

Muchos investigadores caen en vaguedades a la hora de definir lo que es etnografía, incluso cuando afirman practicarla. Como ha señalado RIST (1980), el reciente entusiasmo despertado por la etnografía en la investigación educativa ha provocado la aparición de expresiones tan extrañas como etnografía "relámpago" (*blitzkrieg*) realizada con dos o tres días de trabajo de campo. A veces, el uso de los llamados métodos cualitativos, en especial los que implican una interacción sostenida con los participantes, parece el criterio para considerar etnográfico un estudio.

La etnografía educativa no forma una disciplina independiente ni (todavía) un área de investigación bien definida. Representa, no obstante, un enfoque de los problemas y procesos de la educación; en esencia, constituye

una síntesis interdisciplinaria emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones. Sin embargo, éstos no han llegado a un consenso respecto de cuál debe ser su alcance y su método. En ella han influido la antropología, la psicología y la sociología de la educación, así como la investigación evaluativa; éstas son las fuentes a través de las que se puede determinar la orientación del campo de la etnografía educativa.

Antropología educativa

La primera forma de antropología educativa se desarrolló en el seno de la antropología cultural y los estudios sobre pequeñas comunidades intactas. En dichos estudios, era necesario analizar las prácticas de la crianza de los niños y los procesos de enculturación. La obligación que los antropólogos tienen de investigar una cultura en todas sus manifestaciones hizo que se empezara a prestar atención a la forma en que los niños y adolescentes eran introducidos en las prácticas y creencias de los grupos sociales. Las relaciones del niño dentro de la familia, los modelos de aprendizaje e instrucción informales, la adquisición de roles y *status* y la conceptualización y prescripciones grupales acerca de la forma adecuada del desarrollo desde la infancia a la edad adulta, revelaban los mecanismos de la transmisión cultural. Gran parte de lo que se conoce sobre las prácticas educativas en las sociedades tradicionales puede rastrearse en las monografías sobre la enculturación como parte del tejido complejo de la vida grupal (p. ej.: BLACKWOOD, 1935; FIRTH, 1936; HECKEL, 1935; MALINOWSKI, 1929; NADEL, 1942; OPLER, 1941; POWDERMAKER, 1933; STAYT, 1931). Al considerar la transmisión cultural como el fundamento de la continuidad social (MALINOWSKI, 1927), otros investigadores centraron su atención en ella (p. ej., AMMAR, 1954; KIDD, 1906; RAUM, 1940; RICHARDS, 1956; WHITING, 1941).

Entre ellos, Margaret MEAD (1928, 1930, 1935) dedicó un lugar preferente a los temas de la crianza de los niños y la adolescencia. Influida por BOAS (1911, 1928) y por BENEDICT (1934, 1938), MEAD intentó documentar la relación de las pautas del ciclo vital, las influencias culturales en la personalidad individual y la interacción del conocimiento, actitudes y valores humanos con los estilos culturales de comportamiento, interacción y actividad. A pesar de que su obra fue criticada por aspectos como su aceptación acrítica del determinismo ambiental (p. ej.: por FREEMAN, 1983), sin embargo propició el que sucesivas generaciones de expertos se dedicaran al estudio de la diversidad y las limitaciones de la plasticidad y la adaptabilidad humanas. Su trabajo condujo asimismo a un análisis de la interdependencia de las instituciones y otras estructuras sociales en sus efectos sobre la enculturación.

Aunque los antropólogos culturales centraban su trabajo de campo en las sociedades no industriales desconocedoras de la escritura, durante este período se llevaron a cabo aplicaciones y comparaciones en las propias sociedades de los investigadores. VANDERWALKER (1898), HEWETT (1904) y MONTESSORI (1913) habían destacado el contexto cultural de los procesos educativos, y defendido que la antropología debería tener un papel central en el desarrollo de la teoría e investigación educativas, así como en la formación del profesorado. Elaborando esta tradición, MEAD (1943, 1951) y otros antropólogos

(BENEDICT, 1943; BRYSON, 1939; HERSKOVITS, 1943; REDFIELD, 1945; WOOTON, 1946) recurrieron a comparaciones transculturales para interpretar y valorar las estructuras y funciones de la educación en la sociedad de Estados Unidos.

Simultáneamente, la continuidad y la estabilidad social experimentaban en todo el mundo el desafío que suponían los múltiples contactos culturales, la aculturación de las sociedades tradicionales de cazadores-recolectores y campesinas y los inevitables conflictos generados por una rápida transformación social. Los antropólogos dedicados al estudio de la transmisión cultural (enculturativa y aculturativa) tuvieron que trasladar su actividad al interior de las escuelas, a las instituciones tradicionales, y también a establecimientos coloniales y misiones. El análisis de la enseñanza en África de MURRAY (1929) fue seguido por los de HARLEY (1941), WATKINS (1943), LITTLE (1951), LAYE (1959) y READ (1955). Se investigó la educación institucionalizada en la región del Pacífico (ELKIN, 1937; EMBREE, 1939; THOMPSON, 1941; WYNDHAM, 1933), en Oriente Medio (GRANOVIST, 1947), entre los pueblos nativos del hemisferio occidental (ERICKSON, 1939; REDFIELD, 1943) y, finalmente, en el seno de la sociedad norteamericana (BRAMELD, 1958, 1959; FOX, 1948). La investigación antropológica sobre las escuelas y la enseñanza en la sociedad industrial recibió un impulso adicional durante los años 50 con la obra de Jules HENRY (p. ej.: 1955, 1957, 1959, 1963). Para su examen de los rituales, la cultura y la estructura social, HENRY consideró las aulas de las escuelas elementales y secundarias como si fueran *tribus*. A partir de sus observaciones en escuelas suburbanas de Estados Unidos, infirió las pautas derivadas del contexto cultural general de sus participantes y que contribuían al mantenimiento de este último. En gran parte, HENRY, más que basarse en los resultados de un trabajo de campo exhaustivo, se inspiró en su propio conocimiento y experiencia como miembro de la cultura; pero sus inferencias demostraron, sin lugar a dudas, que las escuelas y la enseñanza están integradas en sus contextos culturales, justamente lo que habían afirmado VANDERWALKER, HEWETT y MONTESSORI muchos años antes. La etnografía realizada por WYLIE (1957) en una escuela francesa de un pueblo pequeño, el análisis de SPIRO (1958) sobre la educación en un kibbutz israelí y el estudio de HARTSHORNE (1943) sobre los estudiantes universitarios de Estados Unidos documentaron sobre bases análogas la interrelación de la enseñanza institucional y los sistemas de creencias, los modelos de significados perceptuales y conceptuales y las estructuras políticas, económicas y sociales predominantes.

En los años 50 empezó a consolidarse el área interdisciplinar de la antropología educativa. La citada acumulación de trabajos de campo e interpretaciones comparativas había generado una literatura de aplicación de los constructos y el diseño de investigación antropológicos al estudio de los fenómenos educativos. En esta década, se realizarían importantes esfuerzos por analizar y sintetizar todo este material y examinar sus aplicaciones (p. ej., BRAMELD, 1957; ROSENSTIEL, 1954).

Quienes más contribuyeron a la institucionalización de la antropología educativa fueron Solon KIMBALL, por entonces en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia, y George SPINDLER de la Universidad de Stanford. KIMBALL (1956a,b) defendió la inclusión de la antropología en los programas de las escuelas públicas, así como su utilización en la política educativa y en

investigación. Posteriormente, sus esfuerzos culminaron en una revisión general de la antropología educativa (1974), una crítica informada teóricamente de la educación en Estados Unidos, en colaboración con McCLELLAN (KIMBALL y McCLELLAN, 1962) y una antología de las investigaciones acerca de la influencia de la cultura en el aprendizaje y los procesos cognitivos humanos, elaborada con BURNETT (KIMBALL y BURNETT, 1973). También SPINDLER promovió la utilización de la teoría cultural y las perspectivas antropológicas en la toma de decisiones educativas (1955a, 1963a), y su integración en los contenidos curriculares y en la formación del profesorado (1959). Sus antologías del conocimiento especializado y la investigación de la época (1955b, 1963b, 1974c) reflejan la diversificación, elaboración e intensificación alcanzada por esta rama de la antropología. Su última obra (1982b) se centra en las alternativas que ofrece la etnografía para el estudio de la enseñanza en Estados Unidos y ofrece ejemplos de la diversidad de perspectivas culturales con las que considerar los procesos que se desarrollan en las escuelas y las estrategias para descubrirlos y documentarlos.

Los años 60 y 70 fueron una época floreciente para la etnografía educativa en el seno de la antropología (BRAMELD y SULLIVAN, 1961; GEARING y TINDALL 1973; SHUNK y GOLDSTEIN, 1964; SINDELL, 1969; WOLCOTT, 1967a). Algunos investigadores continuaron la tradición de MEAD, estudiando la crianza de los niños y la enculturación en las sociedades tradicionales (p. ej., DENG, 1972; ERCHAK, 1977; FREED y FREED, 1981; GRINDAL, 1972; HONIGMANN y HONIGMANN, 1965; HOWARD, 1970; JOCANO, 1969; KAWHARU, 1975; KAYE, 1962; LANDY, 1959; LEIS, 1972; MOORE, 1973; PESHKIN, 1972; READ, 1959; WILLIAMS, 1969).

En la línea de trabajos anteriores, estos estudios enfocaban el proceso de enculturación a lo largo de todo el ciclo vital, del nacimiento a la muerte, en el marco cultural de la organización social y los sistemas de creencias. Sin embargo, los procesos de occidentalización y urbanización exigían el examen no sólo de la enculturación, sino también del proceso de aculturación. En caso necesario, los etnógrafos se introducían en las escuelas y documentaban la diversidad, la convergencia y el conflicto entre la educación formal de las escuelas, la educación informal de los parientes y las redes comunitarias y la educación no formal de los grupos del poblado y de los organismos gubernamentales (LA BELLE, 1975).

Otros antropólogos se dedicaron a examinar la enculturación y la socialización en las sociedades industrializadas y en proceso de industrialización, contribuyendo a esclarecer la distinción entre enseñanza institucional y educación (p. ej., BRAMELD, 1968; DORE, 1965; PESHKIN, 1978; SPINDLER, 1973; WARREN, 1967). Estos estudios se centraban en las fuerzas promotoras del cambio y de la continuidad culturales, y destacaban la incidencia mundial de la modernización y la urbanización en los valores e ideologías de las comunidades. El análisis comparativo de seis culturas (pueblos en Nueva Inglaterra, Kenia, Okinawa, la India, Filipinas y México) realizado por WHITING (1963) y WHITING y WHITING (1975) exigió una compleja elaboración de la tradición fundamental meadiana en cuanto a enfoque, diseño de la investigación y síntesis de constructos antropológicos y psicológicos, en un intento por aclarar las pautas del comportamiento y las creencias del ser humano.

Basándose en la tradición de los estudios de comunidades, el análisis et-

nográfico de la educación en enclaves subculturales y étnicos de las sociedades industrializadas experimentó en estos años un gran impulso. Gran parte de dichos análisis se llevaron a cabo en Estados Unidos; entre ellos cabe citar los trabajos de George y Louise SPINDLER con los *menominee* (1971); los estudios de Murray y Rosalie WAX sobre los *sioux* (p. ej., WAX, WAX y DUMONT, 1964) y los *cherokees* (p. ej., WAX, 1971); el análisis de HOSTETLER y HUNTINGTON sobre los *amish* (1971); la investigación de COLLIER entre los *esquimales* de Alaska (1973); el estudio de PARMEE sobre los *apaches* (1968); el seguimiento de HENDRICKS de los emigrantes de un pueblo de la República Dominicana a la ciudad de Nueva York (1974); la evaluación de GALLIMORE, BOGGS y JORDAN de la enseñanza institucional en una comunidad *hawaiana-americana* (1974); y los estudios sobre los negros norteamericanos de un vecindario urbano (OGBU, 1974) y una colonia rural (WARD, 1971). Otras investigaciones sobre la educación en comunidades minoritarias son los estudios sobre nativos canadienses (KING, 1967; LEWIS, 1970; WOLCOTT, 1967b), el análisis realizado por MODIANO de la aculturación entre los nativos de Chiapas en Méjico (1973), y el trabajo de campo de SHIMAHARA entre los *bura-kumin* japoneses (1971).

Desde los primeros años 70, la antropología educativa se ha diversificado en sus contenidos y métodos, y la etnografía y otros diseños cualitativos se aplican cada vez más al estudio de la educación. Se ha producido un aumento de los estudios antropológicos en educación (p. ej., BARNHARDT, CHILCOTT y WOLCOTT, 1979; BURNETT, 1974a; CALHOUN e IANNI, 1976; GRUBER, 1961; IANNI y STOREY, 1973; KNELLER, 1965; MIDDLETON, 1970; ROBERTS y AKINSANYA, 1976a,b; ROSENSTIEL, 1977; SHIMAHARA y SCRUPSKI, 1975; WAX, DIAMOND y GEARING 1971). El concepto de cultura sigue siendo un constructo unificador de esta tradición. Los antropólogos estudian el lenguaje y otros sistemas simbólicos formales mediante los que la cultura es transmitida, mantenida y transformada (p. ej.: CAZDEN, JOHN y HYMES, 1972; GREEN y WALLAT, 1981; WILKINSON, 1982). Estudian la estratificación cultural en las sociedades industriales, tal como se expresa en la enseñanza institucional (p. ej., HAKKEN 1980; LEACOCK, 1969), los grupos religiosos (p. ej., SCHOEM, 1982), los grupos de edad (p. ej., GOODMAN, 1970; SIEBER y GORDON, 1981) y las identidades raciales y étnicas (p. ej., OGBU, 1978; RIST, 1973; ROSENFELD, 1971). Documentan los efectos de los cambios en la estratificación y la diversidad cultural provocados por la política de la administración en la educación, las escuelas y los alumnos. Entre otros ejemplos, pueden citarse los estudios sobre la integración racial en Estados Unidos (p. ej.: FUCHS, 1966; RIST, 1978, 1979; ROWLEY, 1983; WAX, 1979).

Los antropólogos no sólo examinan las estructuras y organizaciones sociales patentes. También estudian los sistemas conceptuales tácitos (como el *curriculum* oculto en las escuelas) subyacentes a los procesos culturales y subculturales que sostienen dichas estructuras y organizaciones (p. ej., PHILIPS, 1983). Analizan las pautas de las interacciones, transacciones, relaciones y participación, a través de las que se crean y se expresan los procesos culturales en los escenarios educativos (p. ej., BORMAN, 1982; ERICKSON y SHULTZ, 1982). Con los instrumentos del relativismo y la diversidad cultural, han elaborado críticas muy duras de la enseñanza institucional y la política educativa (p. ej., EDDY, 1967).

Para la etnografía educativa ha sido fundamental que los antropólogos hayan comenzado a investigar los fenómenos de la enseñanza de masas en el contexto de las sociedades urbanas, seleccionando sus grupos de estudio más arbitrariamente o, si se quiere, de forma menos natural de lo que era usual en la tradición de los estudios de comunidades. La investigación sobre la educación en la sociedad industrial se circunscribe a unidades menores que una comunidad completa con todos sus sistemas educativos (lo que sería inviable con los recursos de que disponen la mayoría de los investigadores). Dependiendo de las unidades seleccionadas, se distinguen cinco clases de estudios:

1. Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos (p. ej. WOLCOTT, 1973).
2. Microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clases o escuelas (p. ej., AU, 1980; LEMON, 1972; GEARING y EPSTEIN, 1982).
3. Estudios de clases escolares abstraídas como si fueran pequeñas sociedades (p. ej.: COX, 1980; SHULTZ y FLORIO, 1979; SPINDLER y SPINDLER, 1982).
4. Estudios de instalaciones o distritos escolares, considerados como si fueran comunidades (p. ej., JOHNSON, 1980; SINGLETON, 1967).
5. Comparaciones controladas conceptualmente, entre las unidades investigadas por los estudios de los tipos 1, 2, 3 y 4; pueden referirse a individuos (p. ej.: EDDY, 1969; FUCHS, 1969; LANCY, 1980) o a grupos (p. ej.: KAPFERER, 1981; MOORE, 1967; SCHWARTZ, 1981).

Estos cinco diseños han sido frecuentemente objeto de controversias. Como los investigadores que los emplean no prestan a veces demasiada atención a los factores contextuales y culturales externos a la unidad estudiada, algunos antropólogos se niegan a denominarlos diseños etnográficos. Para esta opinión se aducen también otras razones, concretamente su estilo muy a menudo interdisciplinar, en el que las perspectivas antropológicas se completan con otros constructos obtenidos de la psicología, la sociología y la evaluación educativa.

Influencias de la psicología educativa

Aunque pocas veces se autodenominan etnógrafos, algunos psicólogos han fundamentado su trabajo en datos observacionales y técnicas etnográficas, influyendo profundamente en la etnografía educativa. La interrelación de la antropología y la psicología (HARRINGTON, 1979) suele centrarse en cuestiones relevantes para los educadores, dando origen a diseños originales utilizables en la investigación educativa.

La tradición fundamental del diseño cualitativo en Psicología es el estudio clínico de casos, utilizado por FREUD y sus sucesores de la teoría psicodinámica (para un examen de esta teoría y de los diseños de investigación generados por ella, véanse HALL y LINDZEY, 1970). Aunque la entrevista clínica es la técnica básica de recogida de datos de esta tradición, también se utilizan de forma complementaria las observaciones minuciosas y las entre-

vistas con personas interesantes para el cliente, así como las pruebas proyectivas y otros instrumentos psicométricos, la interpretación de documentos públicos y privados y los análisis introspectivos de las respuestas y experiencias del propio investigador-terapeuta.

La teoría psicodinámica y sus métodos clínicos de investigación influyeron en toda una generación de antropólogos culturales y contribuyeron significativamente a la rama de cultura y personalidad. A dicha generación pertenecen los investigadores cuyo trabajo se convertiría posteriormente en el fundamento de la antropología educativa: Margaret MEAD, John e Irma HONIGSMANN y Otto RAUM (HARING, 1956). Aun cuando el estudio clínico de casos y el análisis comparativo de casos colectivos han sido ignorados como formas legítimas de investigación educativa (como excepción, véase BORG y GALL, 1983, págs. 488-490, esta tradición sigue ofreciendo perspectivas creadoras sobre los temas de la educación, la enseñanza escolar y el desarrollo del niño y del adulto. Las investigaciones de COLE (p. ej., 1967, 1971a, b) sobre los niños socialmente desfavorecidos de Estados Unidos se basan en estudios clínicos de niños que sufrían crisis inducidas culturalmente. La investigación de VAILLANT (1977) sobre las vidas de hombres considerados mentalmente sanos parte de estudios longitudinales realizados a mediados de los 70 cuyos sujetos eran individuos que, durante los años 30 y 40 se habían matriculado en una facultad de letras. La teoría del desarrollo humano de ERIKSON (1968) se fundamenta en su trabajo de campo transcultural (p. ej., 1939), sus observaciones clínicas y sus biografías psicoanalíticas de personajes como Martín Lutero (ERIKSON, 1962).

En los años 20 y 30, el interés de otros psicólogos por el desarrollo cognitivo y emocional infantil dio como resultado el movimiento de estudio del niño. A diferencia de los antropólogos de la época, que observaban a los niños en sus contextos culturales y sociales, los investigadores de este movimiento se dedicaron a describir exhaustivamente los comportamientos de niños concretos en distintos escenarios, incluidas las escuelas (p. ej. MONROE, 1932). Sin embargo ignoraban en general los aspectos culturales y contextuales. Tomados conjuntamente, los datos de esta tradición aportan una base empírica para la realización de un perfil de las etapas del desarrollo infantil. Metodológicamente, aportan ejemplos de cómo pueden registrarse y categorizarse los flujos de comportamiento (BARKER, 1963; BARKER y WRIGHT, 1951; WRIGHT, 1960).

Simultáneamente, el trabajo de observación de PIAGET con sus propios hijos impulsó la investigación sobre el aprendizaje infantil. Su enfoque era de carácter inductivo, generativo y constructivo, y los diseños de sus investigaciones constituyen un ejemplo de cómo dicho enfoque ha contribuido al progreso teórico de las ciencias sociales (PIAGET e INHELDER, 1969).

La etnografía ha recibido también la influencia de la psicología transcultural (COLE y SCRIBNER, 1974), dedicada principalmente al descubrimiento de las diferencias cognitivas y de percepción entre los miembros de las sociedades occidentales y no occidentales; para la explicación de sus resultados, esta disciplina utiliza la recogida de datos etnográficos como complemento fundamental de la manipulación experimental. Como ejemplos pueden citarse el estudio de GAY y COLE (1967) sobre las diferencias culturales en la adquisición de conceptos matemáticos entre niños americanos y niños *kpelle*

y el análisis de KLEINFELD (1979) de los efectos de un programa de educación bicultural en el rendimiento académico, las relaciones sociales y los valores de adolescentes esquimales.

Más próximos a la etnografía tradicional están los trabajos de los psicólogos ecológicos (BARKER y GUMP, 1964; BARKER, GUMP, FRIESEN y WILLEMS, 1970; BRONFENBRENNER, 1970; LEWIN, 1951) y de los psicólogos de tendencia sociológica como LOUIS SMITH (SMITH y GEOFFREY, 1968; SMITH y KEITH, 1971) y Joan ROBERTS (1970), centrados en el estudio del comportamiento, las estructuras sociales y los modelos interaccionales y de creencias en aulas y escuelas. El análisis, abiertamente transcultural, de BRONFENBRENNER es un caso de investigación que resulta indistinguible de las que realizan los antropólogos cuando se dedican a estudiar los mismos fenómenos. Esto corrobora la afirmación de HARRINGTON (1979) en el sentido de que las técnicas de investigación deben considerarse al margen de las disciplinas con las que tradicionalmente suelen asociarse; el diseño de una investigación eficaz se basa en la elección de los métodos apropiados para las cuestiones planteadas. De esta forma, no hay razón para considerar menos etnográfica una investigación porque su ejecución corra a cargo de alguien que no sea antropólogo.

Influencias de la sociología educativa

Algunos de los primeros sociólogos, especialmente DURKHEIM (1947, 1961) y WEBER (1947) se interesaron por la escuela y la enseñanza institucional, en especial por cuanto se decía que favorecerían la construcción nacional y el desarrollo moral. DURKHEIM en Francia y DEWEY (p. ej., 1916) en Estados Unidos dedicaron extensos tratados a la enseñanza; DURKHEIM utilizó la transmisión cultural como marco para el tema de la función de la enseñanza formal. Identificó el proceso de diferenciación que experimentan los agentes de socialización y enculturación a medida que las sociedades se industrializan, destacando que el desarrollo de la enseñanza formal es un resultado de dicho proceso (1947). Su obra era, sin embargo, fundamentalmente prescriptiva y analítica y no se basaba empíricamente en trabajos de campo. Desde una orientación más teórica, WEBER desarrolló una taxonomía de los sistemas socioeconómicos ideales/típicos y de los tipos de sistemas escolares que, en su opinión, se ajustaban más a aquéllos. Indicó que el conocimiento de la estructura de las élites de una sociedad serviría para predecir sus modelos de socialización formal o educación debido a que éstos se organizaban, consciente o inconscientemente, para el reclutamiento de los miembros de los estratos sociales y para reforzar la estructura de estratificación existente.

Durante la primera mitad del Siglo xx, los sociólogos de campo ignoraron en general los temas de la educación y la escuela. El área interdisciplinar de la sociología de la educación resaltaba la investigación estadística y experimental y las mediciones cuantitativas (BOGDAN y BIKLEN, 1982). La obra de WALLER *The Sociology of Teaching* (1932) es el único estudio descriptivo basado en datos sobre la escuela como comunidad hasta los años 60. A mediados de siglo, sin embargo, los sociólogos dedicados a la investigación de las áreas urbanas y las pequeñas ciudades de Estados Unidos empezaron a considerar las escuelas y la enseñanza como elementos significativos del tejido so-

cial. La obra de HOLLINGSHEAD *Elmstown Youth* (1949) supuso un hito, por cuanto un sociólogo de campo analizaba el modo en que la educación formal de una escuela secundaria afectaba a los adolescentes. El estudio se centraba claramente en cómo la cultura de una pequeña ciudad se reflejaba en las prácticas educativas y era reforzada por ellas. Además, partes de algunos estudios de comunidades, como *Yankee City* (WARNER, LOW, LUNT y SROLE, 1963), *Middletown* (LYND y LYND, 1929), *The levittowners* (GANS, 1967) y *Small Town in Mass Society* (VIDICH y BENSMAN, 1958), al igual que las monografías etnográficas realizadas por los antropólogos, abordaban los aspectos de la crianza y la socialización de los niños, incluyendo datos sobre la enseñanza.

El componente de educación de gran parte de las obras que acaban de citarse era aún descriptivo; raramente se intentaba relacionarlo con marcos de carácter estructural o teórico. Esta clase de investigación fue criticada desde diversas perspectivas por carecer de poder de generalización y de fundamentos teóricos, porque no establecía correlaciones estadísticas entre las variables y constructos analizados y por su supuesta subjetividad. Eran escasos los estudios que, al iniciarse, contaban con la intervención de educadores y, por otra parte, tampoco abordaban directamente los intereses prácticos de éstos en relación con el comportamiento docente y la eficacia en la enseñanza.

Los estudios descriptivos sobre la escuela y la enseñanza han sido aceptados dentro de la corriente principal de muchas ciencias sociales sólo en las dos últimas décadas. La investigación en esta área quizá se ha visto entorpecida por ciertas prevenciones, unas veces legítimas y otras espúreas, hacia los estudios de comunidades. Dentro de la sociología, esto se ha debido, sin duda, a las ideas de los especialistas respecto de lo que puede considerarse legítimamente como investigación científica.

En los años 60, algunos investigadores comenzaron a interesarse por los efectos de la enseñanza en los distintos niveles sociales. Partiendo de las concepciones de DURKHEIM y WEBER sobre las relaciones entre la estructura sociopolítica y las prácticas educativas, y a través del estudio de datos de países europeos y del tercer mundo, economistas, sociólogos y estudiosos de la política emprendieron el análisis de las relaciones entre los niveles de enseñanza, el cambio cultural y el desarrollo económico y cultural de las naciones (p. ej., ANDERSON y BOWMAN, 1965; BROWNSTEIN, 1972; CLIGNET y FOSTER, 1966; FOSTER, 1965; HARBISON y MYERS, 1964; HAVIGHURST, 1961; HEYNEMAN, 1976; INKELES, 1974; INKELES y SMITH, 1974; KAHL, 1968; LA BELLE y VERHINE, 1975; SHILS, 1965). Los datos incluían encuestas de actitudes a gran escala, así como estadísticas demográficas y económicas e información proveniente de archivos gubernamentales. Estos investigadores enfocaban su tarea manipulando de forma controlada grandes cantidades de información, a menudo mediante análisis de datos provenientes de otras investigaciones y sistemas que requerían técnicas estadísticas y analíticas muy sofisticadas. Ninguno de dichos análisis habría podido efectuarse sin el empleo de ordenadores. Este denominado empirismo metodológico (KARABEL y HALSEY, 1978, 16) se aplicó también al estudio de las relaciones entre, por un lado, variables socioculturales como la etnicidad, el *status* socioeconómico y la educación de los padres y, por otro, los logros profesionales o educativos (BLAU y DUNCAN, 1967; BOWLES y GINTIS, 1976; COLEMAN y cols., 1966; JENCKS y cols.,

1972). El interés de los sociólogos por los modelos causales y la manipulación estadística hizo que se pusiera el acento en la cuantificación, en perjuicio de la investigación descriptiva y, concretamente, de la etnografía y la sociología de campo.

Durante la primera mitad del Siglo xx, los investigadores en educación y los docentes sólo utilizaban de forma ocasional la etnografía y otras estrategias cualitativas (p. ej., JERSILD y MEIGS, 1939). En los años 50, el énfasis puesto en la psicología educativa y, en las facultades de educación, en los tests, mediciones estandarizadas de los progresos de los alumnos y estadísticas, llevó a considerar que sólo los datos cuantificados eran fiables y válidos. Aunque los educadores se mostraban interesados en averiguar si los programas de enseñanza mejoraban el rendimiento de los alumnos y en que se determinaran los niveles de eficacia de profesores y administradores, habitualmente recurrían para ello a la utilización de lenguajes descriptivos y a los diseños cuasi-experimentales. Apenas se consideraban los que más adelante se denominarían datos de proceso (STUFFLEBEAM, 1978), que explican el funcionamiento real de los programas y ofrecen imágenes pormenorizadas de los fenómenos que se producen en el aula.

Sin embargo, a fines de los años 60 y principios de los 70, tuvo lugar, en la sociología, una confluencia de factores que hizo que aumentara el interés por los estudios llamados cualitativos, de campo, observacionales, transculturales o etnográficos. En realidad, lo que sucedía era que las preguntas habían cambiado. Los sociólogos y evaluadores deseaban averiguar no sólo lo que sucedía o cómo se relacionaban los fenómenos, sino si los procesos y resultados se ajustaban a las previsiones. Para esta clase de explicación era necesaria una síntesis. Si, por un lado, los estudios cuantitativos podían ser criticados por no penetrar en los recintos escolares, cabía acusar también a los etnógrafos e investigadores de campo de no haber salido de ellos. Los primeros trabajos de campo se habían circunscrito a las pequeñas comunidades donde estaban emplazadas las escuelas. Los nuevos enfoques destacaban la importancia de realizar microanálisis profundos de la eficacia de la instrucción, simultáneos al tratamiento de otras cuestiones más amplias relacionadas con las estructuras sociales, económicas y políticas generales.

En primer lugar, ni la experiencia de profesores y alumnos ni los factores relacionados con la escuela que incidían sobre estos últimos podían tratarse con los procedimientos de los empiristas metodológicos: lo que se necesitaba eran estudios profundos de pequeña escala; y al igual que, años atrás, la Universidad de Chicago había llegado a ser un centro aglutinante de la investigación de campo de comunidades, también en este período serviría de base para la realización de los trabajos de campo enfocados hacia los fenómenos educativos. Las obras *Boys in White* (1961) de BECKER, GEER, HUGHES y STRAUSS y *Making the Grade* (1968) de BECKER, GEER y HUGHES son ejemplos clásicos (aunque en el ámbito de la educación superior) del estudio de las reacciones e interacciones de los alumnos en las instituciones de educación formal. Estas investigaciones, claramente modeladas por enfoques teóricos y diseñadas para justificar, teóricamente, las relaciones descubiertas entre las categorías construidas y presentadas con precisión metodológica, ofrecían explicaciones de lo que sucedía dentro de las escuelas. Combinando estrategias cualitativas con enfoques más tradicionales, otros expertos de la

Universidad de Chicago se dedicaron a investigar las aulas de clase en las escuelas elementales (JACKSON, 1968), así como la profesión docente (LORTIE, 1975). En otros lugares, los sociólogos estudiaron el funcionamiento de la orientación en una escuela secundaria como medio de diferenciación social (CICOUREL y KITSUSE, 1963), el efecto de los grupos de roles sobre las interacciones de profesores y alumnos (McPHERSON, 1972) y la interacción de éstos con sus pares como función de la estructura social de las escuelas secundarias (CUSICK, 1973). Los sociólogos habían empezado a cubrir una laguna básica de su disciplina, que tenía su origen en el carácter inadecuado de ciertos datos descriptivos y análisis de procesos, y que había desorientado todos los esfuerzos por explicar ciertas correlaciones entre los procesos del aula y otros fenómenos sociales.

En segundo lugar, los investigadores inicialmente interesados en los estudios del desarrollo nacional habían llegado a adquirir un nivel considerable de experiencia y conocimiento cultural de otros países. Para recoger sus datos, habían vivido en el extranjero, y descubrieron las carencias y desajustes que aparecían cuando los modelos generados en las sociedades occidentales eran aplicados a sociedades con estructuras culturales distintas. Por último, aunque los elegantes y sofisticados estudios de los empiristas metodológicos habían conseguido establecer relaciones entre variables sociales y diversos aspectos de la enseñanza institucional, no explicaban el porqué de dichas relaciones. Estaba claro que la enseñanza actuaba sobre los individuos y los grupos y que, a su vez, en ella incidían multitud de factores sociales. No obstante, los estudios no traspasaban el umbral de la escuela. Cómo y por qué se manifestaban los efectos observados seguía siendo un misterio, y los estudios a gran escala no estaban en condiciones de ofrecer respuestas. En los años 70, esta clase de cuestiones dio origen a una crítica revisionista de los modelos estructural-funcionalistas tradicionalmente estáticos de la relación entre educación y sociedad. En el área de la sociología de la educación, este movimiento se conoce como "Nueva Sociología" (YOUNG, 1971).

Originaria de Europa, la Nueva Sociología, empleando los métodos de observación desarrollados en los grandes estudios sobre los niveles escolares iniciales, (p. ej., KING, 1978) buscó la explicación de las diferencias sistemáticas encontradas en el rendimiento escolar de los distintos subgrupos, (fundamentalmente de los grupos desfavorecidos desde un punto de vista social), en las pautas culturales y en las estructuras sociales de las escuelas (p. ej., LACEY, 1970; STUBBS y DELAMONT, 1976). La antigua sociología de la educación iba unida a la teoría de la estratificación social. La nueva sociología de la educación, con su acento en el papel de la escuela como transmisora y procesadora de información cultural, estaba vinculada a la sociología del conocimiento (p. ej., DREEBEN, 1968). Destacaba la importancia de analizar tanto los mensajes explícitos como los mensajes ocultos del *currículum* y los sistemas de gestión y control del aula, y a ello se adhirieron entusiásticamente investigadores autodenominados etnometodólogos, fenomenólogos e interaccionistas simbólicos (KARABEL y HALSEY, 1978).

La nueva sociología requería, previamente al establecimiento y explicación de los lazos entre los fenómenos macrosociales y económicos y la escuela, averiguar lo que ocurría en el interior de ésta (APPLE, 1978). Sus estudios combinaban técnicas etnográficas con análisis de tipo histórico y

estructural, a fin de relacionar los significados y constructos desarrollados en el proceso de enseñanza con las igualdades y desigualdades existentes en la sociedad general (p. ej., LONDON, 1978). Enfocaban el contenido real y oculto de la enseñanza (p. ej., METZ, 1978), los procesos de la interacción profesor-alumno dentro de las aulas (FURLONG, 1976; WILLIS, 1977) y las categorías de sentido común que los participantes en el proceso educativo utilizan para ordenar, orientar y dar sentido a sus acciones (APPLE, 1978). La mayor parte se referían directamente a lo indisoluble de la relación entre la enseñanza institucional y sus efectos y el contexto social general (p. ej., CAREW y LIGHTFOOT, 1979). Por último, aunque la mayoría de los análisis de esta tradición se centraron en grupos muy reducidos de alumnos, o de profesores y alumnos (p. ej., FURLONG, 1976; MEHAN, 1976; WILLIS, 1977), en varias ocasiones se estudiaron las escuelas en el contexto de sus comunidades, abordándose explícitamente las estructuras de clase, poder y cultura de dichas comunidades (p. ej., SHARP y GREEN, 1975).

Estudios de evaluación

En los años 60, la evaluación educativa experimentó un impulso considerable, debido en parte al hecho de que se dotaron fondos federales para la investigación educativa, así como a la obligación de que todos los proyectos sociales financiados con dichos fondos incluyeran un componente evaluativo. El enfoque de análisis de sistemas (RIVLIN, 1971), de uso común en la ciencia económica y en la industria, fue el dominante en la evaluación educativa financiada por el gobierno federal durante este período. Dicho enfoque ponía el acento en la medición de variables fácilmente cuantificables o situables en escalas, que generaban datos de gran fiabilidad. No obstante, en poco tiempo empezó a cundir el descontento hacia el modelo de análisis de sistemas. Las objeciones que con más frecuencia se le planteaban hacían referencia, en primer lugar, a la incapacidad de la investigación convencional para explicar los resultados de las innovaciones, particularmente cuando la medición sumativa no los registraba (GOODLAD, 1977; MILES y LAKE, 1967; SARASON, 1971). Una segunda objeción partía de la exigencia de los responsables políticos de que las técnicas de investigación y evaluación ofrecieran los datos de los procesos, junto a la información habitual sobre variables introducidas y resultados, (BRONFENBRENNER, 1976; BUCKLEY, 1968; SCHUTZ, 1970).

En muchos casos, el enfoque del análisis de sistemas se revelaba inadecuado para el estudio de los fenómenos considerados, resultando sus datos de calidad desigual y cuestionable (p. ej., GUTTENTAG, 1977; HELFGOT, 1974; HOUSE, 1979; LECOMPT, 1970). Sus resultados no satisfacían a los implicados en los programas y su evaluación, y no explicaban el éxito ni el fracaso de las innovaciones. Ni siquiera definían el éxito adecuadamente. En los diseños de evaluación, se utilizaban constructos y modelos carentes de sentido para los participantes. A menudo, los objetivos evaluados carecían totalmente de importancia desde el punto de vista de los planificadores de los programas; en cuanto a los informes finales, no abordaban cuestiones de interés para los participantes. Los datos de proceso acerca de los problemas o el éxito de los programas raramente aparecían en los informes.

En 1969 había crecido el interés por los datos de la implantación de programas, los procesos y la evaluación formativa. Los procedimientos para su obtención requerían técnicas de recogida de datos que les eran familiares a los etnógrafos, aun cuando la índole práctica de los proyectos y su duración, relativamente breve, no encajaban por completo en el tipo de trabajo de campo clásico de la etnografía. La denominada evaluación etnográfica se hizo muy popular en los últimos años de la década de los 70, y de ella ha surgido desde entonces gran parte de la investigación evaluativa y básica (p. ej., KOPPELMAN, 1979; PATTON, 1980, caps I-V; WILLIS, 1978).

Para la evaluación de *currícula* y programas se ha recurrido a las estrategias etnográficas de recogida de datos de dos formas: 1) adoptando en su totalidad el proceso etnográfico; 2) seleccionando estratégicamente algunas de sus técnicas (para una exposición de los problemas y cuestiones de la evaluación etnográfica véase KNAPP, 1979). La elección depende de los fines de la investigación. Si el fin consiste en documentar las creencias compartidas, prácticas, artefactos, entornos, conocimiento popular, comportamientos y pautas sutiles de interacción, así como en un inventario exhaustivo de los efectos de un programa, conviene realizar una etnografía de la totalidad del programa de intervención. El análisis de SMITH y KEITH (1971) del establecimiento de una escuela elemental innovadora y la documentación realizada por WAX (1979) de los procesos de integración racial en cinco escuelas públicas son etnografías comparables a los trabajos clásicos de antropólogos y sociólogos. Ambos ofrecen explicaciones explícitas o implícitas de las pautas observadas. Esta clase de etnografías de innovaciones organizativas o curriculares sólo se diferencia de los estudios de comunidades o *tribus* por su objeto.

Por otra parte, también cabe hacer un uso selectivo de una o varias técnicas etnográficas de recogida de datos en lo que por otra parte, es un diseño cuasi-experimental o de muestras. Estas aplicaciones limitadas proporcionan datos que consolidan la validez de la instrumentación estandarizada. Por ejemplo, HALL y LOUCKS (1977) emplearon una observación no participante limitada, a fin de determinar la validez de un cuestionario dirigido a los profesores, con el que se pretendía averiguar en qué medida éstos aplicaban realmente en sus clases las innovaciones educativas. Otras veces se ha recurrido a un empleo limitado de técnicas etnográficas para esclarecer los efectos concretos de un programa que interesaba a sus creadores o a los participantes. Esta clase de aplicaciones tiene la ventaja de que, con menos tiempo y recursos, se obtienen resultados útiles que pueden ponerse rápidamente a disposición de las instancias de decisión política.

Resumen

La etnografía y sus variantes del diseño cualitativo ofrecen a los investigadores del campo de la educación y a otros científicos sociales alternativas para la descripción, interpretación y explicación del universo social, así como de los fenómenos educativos que tienen lugar en él. Los contenidos generados en las distintas ciencias sociales y aplicadas que influyen en la etnografía educativa ofrecen una diversidad de perspectivas sobre la educación y contri-

buyen a la elaboración del retrato auténtico de una sociedad compleja y polifáctica.

En el área de la educación, los etnógrafos analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje; las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de interacción; las relaciones entre los actores del fenómeno educativo, como los padres, profesores y alumnos; y los contextos socioculturales en que tienen lugar las actividades de crianza de los niños, enseñanza y aprendizaje. Investigan la diversidad de formas que adopta la educación en las distintas culturas, así como en los diferentes subgrupos de una sociedad, las funciones manifiestas y latentes de las estructuras y procesos educativos y los conflictos que surgen cuando los agentes de socialización se enfrentan a un proceso de transformaciones sociales rápidas. Documentan las vidas de profesores, alumnos y administradores buscando modelos, únicos a veces y comunes otras, de experiencia, perspectiva y respuestas.

Los resultados de la etnografía educativa colaboran de distintos modos en la mejora de las prácticas educativas y escolares y contribuyen a la investigación en general, en la que se basan numerosas innovaciones y políticas. Las descripciones y explicaciones etnográficas o cualitativas transmiten a los profesores, administradores y padres, la diversidad existente entre los niños, entre los alumnos y entre las comunidades escolares, ayudando así a flexibilizar y mejorar las respuestas de los educadores. El enfoque etnográfico sobre la vida cotidiana y las perspectivas de sus protagonistas confirma la realidad experimentada por los educadores y demuestra concretamente las relaciones entre la actividad investigadora, la teoría de la educación y las preocupaciones prácticas (BROWN, 1982b). A ello contribuyen los ricos datos descriptivos de los informes etnográficos, que tradicionalmente se redactan de forma accesible para el lector no especializado. Por último, las etnografías ponen consistentemente de manifiesto la complejidad de los fenómenos educativos y su integración en un medio ambiente sociocultural más amplio. Posibilitan, tanto a los responsables de la política educativa como a los usuarios de la educación, una formulación más precisa y acertada de sus expectativas respecto de lo que las escuelas, las familias y otros agentes sociales pueden hacer para orientar y mejorar la educación y la socialización.

Sin embargo, dentro de la comunidad científica, persiste el debate en torno a quién está capacitado para realizar una etnografía, si ésta, en cuanto estrategia de investigación, se encuentra al alcance de cualquiera con la inclinación y paciencia necesarias, y cuáles son, en último extremo, los componentes fundamentales de la etnografía educativa. En este capítulo hemos expuesto nuestra postura, en el sentido de que algunos estudios del área de la educación autocalificados de etnografías no satisfacen los criterios básicos para que puedan ser considerados tales. Opinamos asimismo que los investigadores, al elegir sus métodos etnográficos o cualesquiera otros, deben tener en cuenta la facilidad y la confianza con que pueden llevarlos a la práctica. No obstante, el modelo etnográfico de investigación, desarrollado de forma tan laboriosa por generaciones de antropólogos, ha podido ser provechosamente adaptado a otras ciencias sociales y aplicadas. En la medida en que las cuestiones de la investigación requieran sus estrategias, y se evidencie la presencia de sus fundamentos básicos, no parece haber inconveniente en que muchos investigadores hagan uso de este diseño. El resto de los capítulos de esta obra

trata de los principios, directrices y alternativas para: 1) la formulación de las cuestiones de la investigación y la elección de las perspectivas teóricas adecuadas para la investigación etnográfica; 2) la selección de lugares, personas y otras unidades de investigación como fuentes de datos para el etnógrafo; 3) la negociación de las complicadas relaciones de que depende la obtención de una información válida y fiable; 4) la anticipación y modificación de las técnicas de recogida de datos utilizadas para recopilar dicha información; 5) el desarrollo, apropiación o adaptación de las estrategias analíticas relevantes para los datos obtenidos y la reorientación, en su caso, de las cuestiones de la investigación, y 6) la valoración y evaluación del proceso etnográfico y sus resultados.

Conceptualización del proceso de investigación: teoría y diseño

Los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación con independencia de si el hecho de que se utilicen sea consciente y explícito o inconsciente e implícito. Cualquier proceso de indagación, científico o no, tiene lugar en el contexto de las experiencias personales de quien lo realiza, de unas normas socioculturales generales y de ciertas tradiciones filosóficas. Todo ello contiene supuestos acerca de la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los valores (BRED0 y FEINBERG, 1982), que interactúan con los constructos de la ciencia social en que el investigador enmarca su trabajo. Los métodos de investigación y las opciones metodológicas son parte integral de los sistemas teóricos empleados por el investigador. Por ello, nuestra exposición general del diseño de la investigación tiene como marco la teoría.

No es frecuente encontrar tratamientos explícitos del tema de las relaciones entre la teoría y los resultados de la etnografía educativa. TINDALL, en una revisión de las teorías sustantivas sobre la transmisión cultural elaboradas por los etnógrafos del área de la educación (1976), hace una crítica de la literatura existente, pero descuida el tema de la relación entre el desarrollo de las teorías y el diseño de las investigaciones. GOETZ y HANSEN (1974) y GOETZ (1978) consideran el papel de las perspectivas teóricas generales en la formulación de las cuestiones iniciales de las investigaciones, pero no van más allá. SMITH (1974) describe estrategias concretas para la generación de teoría a partir de datos etnográficos, pero en su exposición se echa en falta una visión comprensiva de la relación entre la teoría y el diseño de la investigación. BOGDAN y BIKLEN (1982) indican cuatro teorías que suelen ir asociadas a las tradiciones cualitativas y a la etnografía; no obstante, confunden los niveles de los constructos teóricos y restringen el papel de la teoría a los supuestos orientativos y marcos conceptuales del investigador. Algunas de las relaciones entre la teoría y el diseño de la investigación aparecen como temas periféricos en los informes etnográficos (p. ej., SINDELL, 1974). Menos frecuente aún es que se explicita la utilización de la teoría como parte integral de los procesos de diseño, ejecución y elaboración de informes de los estudios

etnográficos (como excepciones, puede verse el planteamiento general de DOBBERT, 1982 y los ejemplos que se ofrecen en CARROLL, 1975; CUSICK 1973; HARRINGTON y GUMPERT 1981; LEEMON, 1972; OGBU, 1974).

TEORIA Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACION

El investigador debe explicitar el marco teórico de su trabajo. Pero hacerlo supone algo más que ofrecer una revisión de la bibliografía. Los marcos teóricos que utiliza pueden contener sesgos y supuestos acerca del mundo en general y del fenómeno que está investigando. Asimismo, pueden estar influidos por la filosofía de la ciencia social que profesa, por las ideas que ha adquirido en estudios anteriores, por los paradigmas interdisciplinarios o del área de conocimiento en que se formó y por otros factores, como las limitaciones que le imponen sus fuentes de financiación (LECOMPTE, 1970).

Aunque todos estos aspectos pueden inferirse de la lectura de los informes científicos, explicitarlos facilita la evaluación de las investigaciones, así como la determinación de su alcance o ámbito de aplicación. Los etnógrafos tienden a presuponer un acervo compartido de definiciones y modelos explicativos y, en el pasado, solían actuar con los mismos sesgos disciplinares. Sin embargo, no todos interpretan de la misma forma constructos incluso tan básicos como el de la transmisión cultural (TINDALL, 1976). Por otra parte, los etnógrafos actuales se diferencian entre sí por el tipo de formación que han recibido en sus lugares de origen. En consecuencia, aclarar todos estos sesgos se ha convertido en algo fundamental para la identificación y valoración de los marcos conceptuales y teóricos de un estudio (véase Capítulo VII).

La investigación en ciencias sociales es un proceso interactivo de conducta y pensamiento (DENZIN, 1978), guiado sistemáticamente por las reglas del método científico y del razonamiento lógico, así como por los sistemas de marcos teóricos y conceptuales compartidos por las comunidades de expertos. Aunque toda investigación se compone de un conjunto de tareas relacionadas entre sí, que rara vez se ejecutan en un orden lineal, se puede afirmar que las áreas de decisión más fácilmente abstraíbles con fines analíticos constituyen 7 fases. Para que el informe de una investigación etnográfica o causal-etnográfica pueda considerarse completo, debe abordarlas todas. Son las siguientes:

1. El foco y el fin del estudio, y las cuestiones que aborda.
2. El modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección.
3. Los participantes o sujetos del estudio y el (los) escenario(s) y contexto(s) investigado(s).
4. La experiencia del investigador y sus roles en el estudio.
5. Las estrategias de recogida de datos.
6. Las técnicas empleadas para el análisis de los datos.
7. Los descubrimientos del estudio: interpretación y aplicaciones.

Cada una de estas fases está influida por las demás y a todas las informa la teoría. Aun cuando son comunes a varias disciplinas, sus denominaciones

difieren según las distintas terminologías al uso. Por otra parte, los marcos conceptuales y teóricos que informan un estudio pueden especificarse en cada una de las fases, o bien presentarse en un apartado propio, (con frecuencia a continuación de la presentación del fin y las cuestiones de la investigación).

Al incluir las siete fases en su informe y examinar las cuestiones que plantean, el investigador explicita el objeto de su estudio, lo que pretendió con su realización y lo que consiguió de hecho. Asimismo, facilita una evaluación justa, rigurosa y exhaustiva de su calidad (véase Capítulo VII). Estas fases pueden aplicarse a cualquier investigación social; sin embargo, los etnógrafos deben abordarlas en sus informes de una forma especial, para hacer justicia a su propio trabajo y conseguir, al mismo tiempo, un nivel adecuado de inteligibilidad interdisciplinar. Por último, hay que señalar que, pese a lo evidente de la composición de esta lista, la mayoría de sus elementos son más respetados en la teoría que observados en la práctica.

El presente capítulo perfila las siete fases de la investigación, dedicando una atención especial al modo en que cada una está informada por la teoría. Aunque tanto aquí como en el Capítulo IV comentaremos los efectos en los investigadores de sus experiencias personales, concepciones socioculturales del mundo y orientaciones filosóficas, empezaremos por aclarar en éste, específicamente, la interacción del diseño de la investigación, los marcos teóricos y los sistemas conceptuales desarrollados en las ciencias sociales. Nuestro objeto es indicar cómo el investigador puede organizar sus orientaciones teóricas para desarrollar diseños etnográficos más eficaces; esto es, intentaremos responder a la siguiente pregunta: "¿cómo puedo utilizar la teoría en mi trabajo?" A tal fin, comenzaremos con una breve descripción de los niveles teóricos distinguibles en las ciencias sociales.

TEORIA Y NIVELES TEORICOS

Toda teoría está basada en categorías o conceptos: clases de fenómenos y atributos de éstos que los seres humanos utilizan para organizar su mundo. Los conceptos y categorías se comunican, sobre todo, a través del lenguaje; por tanto, ambos van indisolublemente unidos. Los seres humanos, en su infancia, empiezan adquiriendo conceptos concretos y específicos: leche, perro, ir, madre. Pero, a medida que maduran, sus conceptos se van haciendo más abstractos y diferenciados: familia, enfado, ética, gobierno.

Las relaciones descubiertas entre categorías se denominan postulados, proposiciones y generalizaciones. Los niños descubren que las plantas crecen rápidamente después de la lluvia y, a partir de ello, establecen la generalización de que el agua contribuye al crecimiento de la vegetación. Las relaciones generadas de este modo pueden ser de naturaleza causal, correlacional o descriptiva (véase Capítulo VI a propósito de la teorización, o proceso cognitivo utilizado por los seres humanos para la construcción de teorías).

Las teorías son complejos creados mediante el desarrollo de un conjunto de proposiciones o generalizaciones interrelacionadas de algún modo sistemático. Los conceptos, proposiciones y teorías de la ciencia se distinguen de los constructos no científicos en que satisfacen los criterios marcados por las

reglas del método científico y del razonamiento lógico y están aceptados por las comunidades científicas. En las ciencias sociales, suelen distinguirse tres niveles de teoría: la gran teoría y sus modelos teóricos relacionados, la teoría formal y de alcance intermedio y la teoría sustantiva (DENZIN, 1978; PELTO y PELTO, 1978).

Gran teoría

Las grandes teorías o paradigmas teóricos (KUHN, 1970) son sistemas fuertemente interrelacionados de proposiciones y conceptos abstractos que describen, predicen o explican, exhaustiva y no probabilísticamente, grandes categorías de fenómenos. En las ciencias naturales, se han construido grandes teorías con un nivel de eficacia y de éxito desconocido en las ciencias sociales. NEWTON y su sucesor, EINSTEIN, desarrollaron grandes teorías para explicar las relaciones entre materia, energía y movimiento. Situados cronológicamente entre ambos, DARWIN y MENDEL construyeron una gran teoría para la explicación del cambio y el desarrollo de los seres vivos. Aunque los científicos sociales han intentado elaborar teorías del mismo nivel que expliquen el comportamiento humano (el darwinismo social en el cambio de siglo, la defensa de leyes históricas de TOYNBEE, la teoría de los sistemas sociales de PARSONS y ciertas aplicaciones del conductismo y la teoría psicodinámica en Psicología), los paradigmas desarrollados carecen de una fundamentación empírica comparable a la de las ciencias naturales, por lo que su credibilidad entre los expertos dista mucho de ser universal (BECK, 1949; HOMANS, 1967).

Sin embargo, los científicos sociales no son individuos muy propensos a la construcción de grandes teorías. Hay quien piensa que las ciencias humanas no han alcanzado aún el grado de madurez suficiente para que sea posible el desarrollo de grandes teorías. Otros opinan que el comportamiento humano es demasiado complejo y variado para reducirlo a las leyes universales características de este nivel teórico. Por tanto, la mayoría de los especialistas sustituye el papel que en las ciencias naturales desempeña la gran teoría por las orientaciones de sus disciplinas respectivas. Dichas orientaciones son algo asumido que se aplica a las cuestiones planteadas en las investigaciones, a menudo sin que se examine la adecuación entre ambas. Esta puede ser una de las causas de que gran parte de la investigación social resulte ininteligible para los no especialistas.

Modelos teóricos

Para el etnógrafo revisten mayor importancia los modelos teóricos, que tienen en común con el nivel de la gran teoría su alcance y sus fines. Los modelos o perspectivas teóricas son conjuntos de supuestos, conceptos y proposiciones interrelacionados de forma laxa que configuran una visión del mundo. TURNER (1974) ha identificado las cuatro perspectivas teóricas dominantes en la sociología: el funcionalismo, la teoría del conflicto, el interaccionismo y la teoría del intercambio. Relacionadas con ellas, existen cuatro perspectivas antropológicas, señaladas por KAPLAN y MANNERS (1972): evolucionismo,

funcionalismo, reconstrucción histórica y ecología cultural. Análogamente, en psicología se distinguen cuatro perspectivas básicas: conductismo, estructuralismo cognitivo, interaccionismo y teoría psicodinámica (DAGENAIS, 1972). Con frecuencia, todas estas perspectivas son poco más que marcos conceptuales o tipologías. Su importancia se debe a su asociación con una o más ciencias sociales y a su repercusión en la forma en que los científicos encuadran en éstas perciben el mundo empírico. Aunque el nivel de la gran teoría es poco recomendable para la práctica etnográfica, las cuestiones planteadas en las investigaciones y los medios elegidos para responderlas pueden estar fuertemente estructurados por modelos teóricos o marcos conceptuales.

Teorías formales y de rango intermedio

Las teorías formales y de rango intermedio son conjuntos de proposiciones interrelacionadas cuyo objeto es explicar una clase abstracta de comportamientos humanos. Su alcance es más limitado que el de la gran teoría o las perspectivas teóricas.

La teoría de rango intermedio, anticipada por MERTON (1967) y la teoría formal, propugnada por GLASER y STRAUSS (1967) y DENZIN (1978) se aplican a un área de la experiencia humana abstraída en forma conceptual y toman como fundamento una base de datos empíricos explícitamente identificada. Los sociólogos denominan teorías de rango intermedio o formales a teorías como las de los grupos de referencia, la movilidad social, el conflicto de roles, la socialización, la desviación, la estigmatización y la organización formal. Un nivel teórico comparable, identificado por KAPLAN y MANNERS (1972) en la antropología, comprende las teorías de la ideología, la estructura social, la tecnoeconomía y la personalidad. Psicólogos como Jean PIAGET, Albert BANDURA y Erik ERIKSON han creado teorías sobre el aprendizaje social y el desarrollo aplicadas al niño y al adulto, y acerca de los fenómenos cognitivos y, el aprendizaje (HILGARD y BOWER, 1966). Aunque son escasos los etnógrafos de la educación dedicados a la creación o la comprobación sistemática de teorías formales y de rango intermedio, muchos se basan en ellas para mantener constante su foco conceptual a lo largo de una investigación. Por otra parte, es posible diseñar estudios etnográficos para verificar este tipo de teorías con un análisis de los posibles casos negativos, o utilizar la etnografía comparada para perfeccionar una teoría formal (GLASER y STRAUSS, 1967).

Teorías sustantivas

Por último, las teorías sustantivas son proposiciones o conceptos interrelacionados que se centran en determinados aspectos de poblaciones, escenarios o tiempos. Esto es, se limitan a las características de poblaciones, escenarios o tiempos identificables en su concreción. (GLASER y STRAUSS 1967). En sociología, las teorías sustantivas versan sobre temas como las relaciones sociales, la socialización de los roles sexuales, la delincuencia juvenil o la familia. En antropología, existen teorías sustantivas centradas, por

ejemplo, en la sociedad campesina, las estructuras del parentesco, la sociedad urbana, las religiones populares o el colonialismo. Las teorías desarrolladas para explicar la enseñanza y el aprendizaje formales en las escuelas (p. ej., SMITH y GEOFFREY, 1968), de gran importancia para los investigadores en educación (incluidos los etnógrafos de la educación) son de carácter sustantivo. La actividad cotidiana de la mayor parte de los etnógrafos está relacionada estrechamente con teorías sustantivas; la influencia en ellos de las perspectivas teóricas y las teorías de rango intermedio tiene, por su parte, un carácter más sutil y, se da sobre los niveles latentes de los supuestos y las premisas no explícitas. Numerosos investigadores limitan el uso explícito de los niveles teóricos alto e intermedio a la formulación de las cuestiones iniciales y de las conclusiones o a la comparación de los productos etnográficos. Por otra parte, hay quienes, en el curso de sus estudios, desarrollan tipologías o sistemas categoriales (p. ej., HENRY, 1960; HILGER 1966; WHITING, CHILD y LAMBERT, 1966) que, con posterioridad, pueden llegar a ser consideradas teorías sustantivas. No obstante, estas tipologías o sistemas sólo son teorías cuando incluyen una cuidadosa explicación de la relación entre sus elementos, categorías o conceptos.

Resumen

Los tres niveles teóricos señalados pueden considerarse categorías separadas dispuestas jerárquicamente, pero ello sería poco realista. Aunque muchas teorías podrían clasificarse en esta triple estructura con cierta propiedad y un relativo consenso, a otras habría que situarlas en sus intersticios. Las teorías sobre las relaciones raciales, por ejemplo, pueden calificarse de sustantivas, pues se circunscriben a las poblaciones de distintos grupos raciales. No obstante, si se consideran las relaciones intergrupales, habría que encuadrarlas en el nivel de la teoría formal o de rango intermedio. De forma parecida, las teorías sobre el desarrollo infantil pueden considerarse limitadas a una parte de la población y, en tal sentido, habría que denominarlas sustantivas (especialmente cuando se desarrollan partiendo de un solo grupo cultural, como el de los niños de Estados Unidos). Por otra parte, los niños son un componente ubicuo de las poblaciones, y las teorías sobre su desarrollo generadas a partir de datos transculturales pueden clasificarse entre las de rango intermedio o formales. Por último, aunque los especialistas se muestran reacios a considerar el sistema social de PARSONS (PARSONS, 1951; PARSONS, SHILS, NAEGELE y PITTS, 1965) comparable a las grandes teorías de las Ciencias Naturales, su influencia como modelo o perspectiva teórica es omnipresente en el campo de la investigación sociocultural.

LA TEORIA Y EL PROCESO DE INVESTIGACION

La gran teoría, con su empeño en el descubrimiento de las leyes universales del comportamiento y las creencias humanas, ejerce aparentemente una escasa influencia en los diseños de las investigaciones etnográficas del área de la educación. Casi siempre permanece latente, en la biografía y la formación

de la mayoría de los científicos sociales. Así, su influencia puede manifestarse sólo en forma de reacciones: por ejemplo, algunos expertos califican todo intento de utilizar una gran teoría de presuntuoso, etnocéntrico o, simplemente, descaminado. Otras veces sus efectos son aún más sutiles: los investigadores en cuya formación ha tenido un papel fundamental la consideración de las grandes teorías, pueden incorporar inconscientemente las categorías y supuestos de alguna de ellas a su percepción y conceptualización de los datos.

Los restantes niveles teóricos (modelos teóricos, teoría formal o de rango intermedio y teoría sustantiva) impregnan los diseños de la etnografía, así como los de otras tradiciones. Los científicos sociales en general, y los etnógrafos dedicados al estudio de la educación en particular, aplican clara y directamente teorías sustantivas. Sin embargo, no es usual que continúen hacia las esferas más abstractas de la teoría formal y los modelos teóricos. En nuestra opinión, basada en los argumentos de numerosos expertos (p. ej., DENZIN 1978; GLASER y STRAUSS 1967; KAPLAN y MANNERS 1972; TURNER, 1974) y en nuestra propia experiencia, el diseño de una investigación mejora radicalmente (en su aplicabilidad y sus posibilidades de generalización, su credibilidad, su validez, su precisión y su fiabilidad) cuando se explicita el papel jugado por la teoría en todo el curso de su desarrollo y puesta en práctica. El resto del capítulo se dedicará a explicar pormenorizadamente ese papel en las distintas fases de la investigación: formulación del fin, elección del diseño general, especificación de participantes y escenarios, desempeño de los roles del investigador, elección de estrategias de recogida de datos, desarrollo de las técnicas de análisis de éstos e interpretación y aplicación de resultados. Puesto que las cinco últimas se desarrollan en los cuatro capítulos siguientes, aquí sólo se analizará su relación con los niveles teóricos. La formulación del fin de la investigación y la elección de su diseño general, que siguen a la parte introductoria del Capítulo I, se consideran exhaustivamente a continuación.

Fin y cuestiones de la investigación

La formulación inicial explícita de una cuestión o problema que investigar determina el tema de interés y fija los parámetros del resto de las áreas de decisión. Las cuestiones y problemas de una investigación varían en su alcance, grado de abstracción y precisión, dependiendo del fin de ésta y del nivel teórico que la informe. Por ejemplo, los estudios de investigación aplicada están a menudo más delimitados y son más concretos y precisos que los encuadrados en la investigación básica; la investigación informada por una teoría formal es más abstracta que la orientada por una teoría sustantiva. En la etnografía, la explicitación de las cuestiones y problemas de las investigaciones se complica, al poder ser sus objetivos iniciales ampliados, modificados o redefinidos de múltiples formas por la acción de factores como las dificultades aparecidas en la selección o las categorías analíticas que surgen a lo largo de todo el estudio.

La distinción entre el foco, propósito o fin de una investigación y las cuestiones que pretende responder es esencial para la comunicación tanto de su significado conceptual como de su contenido empírico. Aunque fines y cuestiones están mutuamente relacionados y, a menudo, coinciden en parte,

no son idénticos. El foco, propósito o fin se refiere al producto final. Pone de manifiesto de qué forma el estudio cubre una laguna en el conocimiento existente, lo amplía, inicia una línea de investigación descuidada hasta entonces o facilita la integración de un área conceptual emergente. Los enunciados referidos al fin de una investigación deben elaborarse con arreglo a los marcos conceptuales y teóricos que la orientan y la informan. Por otra parte, es frecuente que los etnógrafos desarrollen o redefinan dichos fines a medida que la investigación progresa; en estos casos, deberán explicitarse los fines *a priori* y *a posteriori*, especificándose el cómo y porqué de las modificaciones realizadas.

Las cuestiones de una investigación definen las hipótesis o problemas específicos a que se aplica. Frente al carácter abstracto de los enunciados referidos al fin, éstas deben expresarse del modo más empírico posible. Se trata de enunciados referidos a relaciones buscadas o comprobadas, hechos descubiertos, probados o refutados y constructos o conceptos generados, perfeccionados o verificados. Las cuestiones de una investigación constituyen un breve resumen de lo que el investigador pretendió hacer o de hecho logró con su trabajo. Dichas cuestiones están más expuestas incluso que los fines a sufrir modificaciones, reformulaciones y reorientaciones en el curso del trabajo etnográfico. Los investigadores competentes explicitan en sus informes tanto las cuestiones respondidas como aquellas otras que, tras plantearse inicialmente, se juzgaron después inadecuadas, inabordables o irrelevantes.

Ciertos etnógrafos evitan estos procedimientos porque pueden presuponer una intencionalidad que realmente no existía al inicio del proyecto. Otros se muestran reacios a expresar en forma de cuestiones los motivos de su investigación, debido a la índole puramente descriptiva de ésta. Muchas veces, el fin de una investigación es preservar algo: aportar una descripción precisa de los fenómenos ha sido tradicionalmente un objetivo suficiente y legítimo de la antropología cultural. No obstante, todo etnógrafo enfoca, incluso la descripción más concreta y empírica, con un conjunto de cuestiones que estructuran y programan su actividad, y que no debe permanecer implícito.

FUENTES DE LOS FINES DE LA INVESTIGACION

Las preguntas que formulan los investigadores están influidas, explícita o implícitamente, por sus experiencias personales (p. ej., PESHKIN, 1982) y orientaciones filosóficas (APPLE y WEIS, 1983), que modelan sus intereses y su forma de pensar. Los investigadores pueden sentirse atraídos por una teoría concreta porque sea compatible con sus marcos y preferencias conceptuales anteriores. Así, las cuestiones de una investigación surgen de distintas fuentes, que coinciden parcialmente entre sí (SMITH, 1979). Algunas están incardinadas en los compromisos ideológicos del etnógrafo. Los análisis de GOETZ (1981a,b) sobre la enculturación de los roles sexuales en una escuela rural elemental y la investigación de LECOMPTÉ (1978) sobre las normas de trabajo en los contextos escolares, tenían una relación explícita con ciertos valores y controversias sociales que interesaban a las autoras. Entre las obras que subrayan el papel de los compromisos ideológicos en la elección de los problemas planteados en las investigaciones, se encuentran la compilación de

HAMMOND (1964) del pensamiento sociológico sobre los diseños de investigación y el análisis de POWDERMAKER (1966) de la investigación de campo en antropología.

Otras cuestiones brotan de fenómenos cotidianos o experiencias personales que despiertan la curiosidad de un investigador. La experiencia vivida por WOLCOTT como profesor de escuela elemental influyó en la formulación de los problemas de sus investigaciones: el conflicto cultural en una escuela elemental *kwakiutl* del Canadá (WOLCOTT, 1967b); las negociaciones de rol de un director de escuela elemental de Estados Unidos (1973); y el análisis, desde diversas perspectivas, de un proceso de innovación educativa en este último país (1977). Por su parte, McPHERSON (1972) partió de su trabajo como profesora de escuela elemental para estudiar la visión negativa que los docentes tienen de su actividad.

De forma parecida, los problemas e ideas identificados por otras personas en contextos reales pueden dar origen a un proyecto de investigación. SMITH y KEITH (1971) emprendieron su análisis del desarrollo de un programa innovador tras ser invitados a ello por los participantes, que deseaban que su trabajo fuera registrado y analizado. Ocasionalmente, esto tiene lugar en el marco de un estudio ya en marcha. Puede suceder que una serie de problemas, definidos por los participantes, proporcionen el impulso inicial a un proyecto de investigación, o bien reorienten sus fines durante la fase de recogida de datos. Asimismo, los estudios empíricos y teóricos publicados estimulan la formulación de cuestiones para posteriores investigaciones; así, los proyectos de investigación constituyen a menudo ampliaciones, modificaciones o inversiones de otros precedentes.

Además de los compromisos y experiencias personales, también las ideologías culturales repercuten en la formulación de los problemas de las investigaciones. Los valores y problemas morales típicos de un medio cultural desempeñan un papel importante en la determinación, por parte de los investigadores, de los temas significativos. En Gran Bretaña, donde las diferencias de clase están muy presentes en la conciencia social, se emprenden frecuentemente investigaciones sobre la estratificación y sus efectos. Ello es menos común, por ejemplo, en Estados Unidos, donde la ideología cultural favorece la difusión de la creencia en que la sociedad americana es una sociedad igualitaria y sin clases. Sin embargo, sucede justamente lo contrario por lo que respecta a los estudios sobre las relaciones raciales. Salvo en el marco de sus análisis sobre las clases sociales, los investigadores británicos apenas prestan atención a este tema que, sin embargo, en Estados Unidos, ha constituido, históricamente, un importante problema social y aparece muy a menudo en las investigaciones.

La formulación de los fines y cuestiones de las investigaciones y las orientaciones teóricas que los informan están influidas por varios factores: experiencias vitales, ideologías culturales y compromisos filosóficos y éticos del investigador, así como por las cuestiones y problemas señalados por otros miembros destacados de las comunidades científicas y de la sociedad en general. La reflexión sobre la propia actividad, las reacciones de los colegas y un deliberado cuestionamiento (en los ámbitos empírico y abstracto) de ciertas premisas y supuestos implícitos, hacen posible que el investigador se haga consciente de dichas influencias y las considere de forma explícita. Para la

mayoría de los etnógrafos, dicho proceso tiene lugar en el curso de la investigación, y constituye un elemento importante de las ya citadas ampliaciones, modificaciones y redefiniciones de sus fines. Entre los antropólogos, por ejemplo, la importancia concedida a la experiencia del trabajo de campo transcultural (ERICKSON, 1973; SPINDLER, 1982a; WAX, 1971; WOLCOTT, 1975) es atribuible en parte al desafío que supone para todo tipo de sesgos incuestionados y no analizados. Sin embargo, y al margen de la fase concreta de la investigación en que se identifiquen todos estos factores que influyen en ella, los investigadores pueden utilizarlos consciente y explícitamente para enfocar sus fines de formas diversas.

LA TEORÍA Y LA FORMULACIÓN DE LOS PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

En general, los problemas y cuestiones de una investigación son informados por la teoría de tres maneras: en primer lugar, una teoría establecida puede determinar su formulación. Por ejemplo, las cuestiones planteadas por SINDELL (1974) en su estudio sobre la socialización de los niños *mistassini cree* se inspiraron en los aspectos destacados por la teoría del aprendizaje social de BANDURA (1977). El análisis de SPINDLER (1974b) sobre los efectos de la escuela en las actitudes ante la urbanización de los habitantes de un pequeño pueblo alemán parte explícitamente de la teoría de la asimilación. Puede suceder también que un investigador plantee ciertas cuestiones con el fin de ampliar, perfeccionar o verificar teorías establecidas (GLASER y STRAUSS 1967), habitualmente de nivel formal o sustantivo. A veces, se trata de una comprobación rigurosa de una teoría existente y otras de una indagación exploratoria mediante la que se pretende averiguar si un fenómeno concreto puede explicarse mediante una nueva teoría.

Un segundo factor de influencia lo constituyen los modelos teóricos característicos de la disciplina de origen del investigador. Un especialista formado en un área de conocimiento o en una tradición específica suele formular cuestiones que reflejan las categorías y supuestos habituales en ellas. Su formación le predispone a analizar los fenómenos desde ciertas perspectivas y a ignorar otras: como ejemplos de estas perspectivas teóricas pueden citarse el funcionalismo estructural y el evolucionismo en antropología y sociología, y el conductismo y la teoría psicodinámica en psicología. La formación del investigador en una u otra disciplina puede afectar a los constructos o marcos analíticos iniciales con que emprende su trabajo, así como a sus conclusiones o a las explicaciones que ofrece de la existencia de un fenómeno. En antropología, por ejemplo, las explicaciones de los fenómenos de aculturación suelen basarse en la teoría del conflicto, perspectiva muy extendida y que también utilizan los sociólogos. Estas influencias permanecen a menudo implícitas, excepto cuando una contradicción entre las orientaciones del investigador y los datos que recoge las hacen aflorar [véase ROWLEY (1980), para una explicación de la aculturación que rechaza la superestructura de la teoría del conflicto]. Es frecuente la comparación del papel de los paradigmas teóricos de las ciencias naturales (KUHN, 1970) con la influencia de las perspectivas teóricas dominantes en las distintas ciencias sociales. Ello indicaría que

las perspectivas disciplinares se desarrollan, orientan las investigaciones y son sustituidas, finalmente, por otras perspectivas emergentes. Por ejemplo, entre los etnógrafos del área de la educación, las teorías estructural-funcional y del conflicto están siendo sustituidas progresivamente por paradigmas emergentes como la teoría de sistemas, el interaccionismo simbólico y la teoría del intercambio social.

Por último, los investigadores pueden utilizar la teoría para explicar ciertos aspectos de los fenómenos que han decidido analizar. En estos casos, las cuestiones, generadas en un principio a partir de ciertas condiciones empíricas, paradigmas disciplinares o ciertas teorías, son reformuladas sobre la base de la teoría que posteriormente se juzga la apropiada. En esencia, una teoría dada puede armonizar con alguna idea o sospecha del investigador respecto de cómo son los fenómenos o de las causas de su aparición. La investigación de SMITH y GEOFFREY (1968) sobre la interacción de profesores y alumnos en el contexto del aula se desarrolló partiendo de un problema que se planteó originalmente desde la experiencia docente de GEOFFREY y se formuló a través de los constructos del estructural-funcionalismo, el conductismo y la teoría de la personalidad. En este caso, y aunque en un primer momento se utilizaron en la investigación conceptos más bien tradicionales, los constructos que iban apareciendo obligaron a una revisión de las cuestiones iniciales y, en consecuencia, a nuevos análisis de los datos. Hacia el final del estudio, los investigadores habían incorporado aspectos relevantes de varias teorías alternativas. Este tipo de procedimientos condujo a una descripción teórica más exacta y auténtica de los fenómenos investigados.

EL ESTABLECIMIENTO DE FINES INFORMADO TEORICAMENTE

La elaboración del diseño de una investigación etnográfica puede articularse en torno a dos grandes grupos de cuestiones, cuya consideración explícita eleva los niveles de claridad, credibilidad y aplicabilidad de cualquier estudio. El primer grupo se refiere a los temas generales del establecimiento de los fines de una investigación. El segundo especifica el papel de la teoría en este proceso.

1. Cuestiones del establecimiento de los fines de una investigación: aspectos generales.

A. ¿Cuál es el fin de la investigación?

1. ¿Qué temas, problemas o cuestiones aborda?
2. ¿Cuáles son sus objetivos?
3. ¿Qué alcance tiene?
4. ¿Qué va a incluirse, y qué se excluirá?
5. Los objetivos del estudio, ¿son abstractos o más bien concretos?
6. ¿Con qué grado de precisión se deben articular los fines?
7. El tema del estudio, ¿pertenece al área de la investigación aplicada o básica?
8. ¿En qué medida los fines y cuestiones de la investigación son susceptibles de ampliación, modificación o redefinición?

9. ¿Cuáles son las intenciones del investigador respecto de los resultados de su estudio?
 10. ¿Cómo pueden utilizarse dichos resultados?
 11. ¿Pueden dichos resultados llenar un vacío en el conocimiento actual o extender sus fronteras?
 12. ¿Qué nuevas líneas de investigación pueden inaugurarse?
 13. ¿Qué conclusiones del estudio contribuyen a la integración de los conceptos y proposiciones conocidos?
- B. ¿Qué cuestiones concretas desarrollan los fines del estudio?
1. ¿Cuán concreta, precisa y empíricamente pueden formularse estas cuestiones?
 2. ¿Qué hechos o datos hay que buscar para responderlas?
 3. ¿Qué categorías de fenómenos se deben analizar, y cómo pueden conceptualizarse?
 4. ¿Qué relaciones entre dichas categorías se prevén, se esperan o se buscan?
- C. ¿Qué papel juegan las experiencias personales del investigador en su interés por el tema de estudio?
1. ¿Qué ideologías están implicadas en el fin de la investigación, y cuáles son las opciones personales y culturales del investigador respecto de dichas ideologías?
 2. ¿Qué elementos de la filosofía personal o profesional del investigador se relacionan con esta investigación?
 3. De ellos, ¿cuáles predisponen en un sentido u otro sus percepciones e interpretaciones de los fenómenos relacionados con el tema?
 4. ¿Qué aspectos de la investigación despiertan la curiosidad o el entusiasmo del investigador?
 5. ¿Cuáles le resultan poco o nada interesantes? ¿Cuáles pueden predisponerle a deformar la presentación de los datos o a ofrecer una explicación o una interpretación sesgada de los fenómenos?
- D. ¿De qué fuentes surge el fin de la investigación?
1. ¿Cómo se plantean los problemas y cuestiones de la investigación en el conocimiento ordinario, en la vida cotidiana?
 2. ¿Cómo los articulan otros investigadores, los medios de comunicación y los responsables políticos?
 3. ¿En qué medida el tema o el fin de la investigación reflejan aspectos y cuestiones culturales importantes?
 4. ¿Con qué problemas éticos están relacionados?
- E. ¿Cuáles son los supuestos respecto de la naturaleza de la realidad y de la naturaleza y función del conocimiento inherentes a la formulación del fin y las cuestiones de la investigación? Tales supuestos, ¿se deben dar por sentados o hay que analizarlos?

II. Cuestiones teóricas del establecimiento de los fines de una investigación: el papel de la teoría.

- A. ¿En qué medida la formulación de los fines y las cuestiones de la investigación se enmarca en el contexto de una teoría establecida (sustantiva, formal o metateórica)?
 - 1. ¿Qué origen teórico tienen los conceptos propuestos y las relaciones buscadas?
 - 2. ¿Qué teorías rivales los consideran?
 - 3. ¿Cómo los enmarcan los especialistas de otros campos o de otras ciencias sociales?
 - 4. ¿En qué medida son compatibles o mutuamente excluyentes estas múltiples posibilidades teóricas?
- B. Para los estudios que se plantean fines (o están relacionados con temas) cuyo fundamento teórico es inadecuado o no existe, ¿qué otras teorías (especialmente de los niveles formal y metateórico) son relevantes?
- C. ¿Qué compatibilidades y contradicciones se dan entre las influencias teóricas señaladas y otros factores importantes, como las experiencias vitales del investigador, sus ideologías culturales, sus compromisos filosóficos y éticos y su juicio sobre las opiniones de miembros significados de la comunidad científica y de otros grupos sociales?

Elección de un modelo de investigación

Los modelos generales de investigación que emplean los científicos sociales son la etnografía, el estudio de casos, el análisis de muestras, la experimentación, la investigación observacional estandarizada, la simulación y los análisis históricos o de fuentes documentales. Cada uno de ellos se caracteriza según varias dimensiones y capta aspectos distintos de la experiencia humana. El estudio de casos es adecuado para un análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos; el análisis de muestras se aplica normalmente a un número menor de aspectos de los fenómenos estudiados, pero abarca muchos más casos. La orientación naturalista, fenomenológica y holista típica de la etnografía contrasta con el enfoque positivista de la experimentación y con la importancia que ésta concede al control y a lo particular. La experimentación y la etnografía se diferencian ambas de los análisis históricos y de fuentes documentales en que estos últimos se basan principalmente en los testimonios escritos del pasado, mientras que, para las primeras, la fuente de datos más importante es el comportamiento actual (verbal y no verbal). A su vez, estos tres modelos difieren de los diseños de simulación por su mayor proximidad a la observación empírica: la simulación suele basarse en niveles categoriales y relacionales más abstractos. La investigación observacional estandarizada comparte con la etnografía su aplicación a escenarios no artificiales y, al igual que el análisis de muestras y la experimentación, suele enfocar aspectos particulares de una multiplicidad de casos de un fenómeno.

Estos siete modelos no son sino abstracciones ideales/típicas. Como se informa detalladamente más adelante, los diseños que aplican los científicos sociales incluyen elementos pertenecientes a más de un modelo, aunque puede suceder que uno de éstos sea el predominante. Estas combinaciones se han hecho más frecuentes en las últimas décadas, a medida que los avances tecnológicos han posibilitado novedades como el estudio de variables múltiples en un solo experimento y los progresos metodológicos y teóricos han facilitado la aparición de formas de investigación alternativas. Así, los etnógrafos pueden combinar la recogida etnográfica de datos con estrategias de los modelos de análisis de muestras o experimental. Los modelos y sus distintas combinaciones constituyen diversas opciones para abordar las cuestiones de una investigación. Aunque parezca que algunas cuestiones o problemas exigen un modelo específico, la utilización de partes de otros modelos casi siempre proporciona una profundidad mayor a la investigación (DENZIN, 1978).

En su exposición de los métodos de la investigación sociológica, DENZIN (1978) evalúa comparativamente cuatro de los siete modelos que acabamos de considerar¹: experimentación, análisis de muestras, observación participante o etnografía y método biográfico e histórico (este último comprende la categoría que el autor denomina análisis histórico o de fuentes documentales junto con ciertas variedades de lo que aquí llamamos el modelo de estudio de casos). Para evaluar la eficacia de los cuatro diseños, el autor considera doce factores: la determinación del orden temporal y la covariación entre los fenómenos, así como la eliminación de hipótesis rivales, que son criterios científicos comunes para determinar la validez de una pretendida relación causal; los efectos de la historia, la maduración, la verificación y el uso de instrumentos, la selección y la mortalidad, con los que se estima la validez de las relaciones tanto descriptivas y correlacionales como causales (CAMPBELL y STANLEY, 1963). Por último, la reactividad inherente al modelo, sus posibilidades de triangulación o compatibilidad con otros diseños y su universo común de generalización (las poblaciones que se estudian típicamente con un diseño específico). DENZIN determina en cada modelo sus puntos fuertes y débiles. La experimentación tiene su punto fuerte en el control del orden temporal, la covariación y la eliminación de hipótesis rivales; sus debilidades principales son el control de la reactividad y de los efectos de la historia, la maduración, la verificación y la selección. Los análisis de muestras ofrecen un control eficaz de la covariación, las hipótesis rivales y los efectos de selección, pero son bastante menos adecuados desde la perspectiva de los criterios restantes (en especial la reactividad y la determinación del orden temporal de los fenómenos). A la observación participante o etnografía, DENZIN le atribuye una eficacia general, excepto por el control de hipótesis rivales y de los efectos de selección. Los métodos biográfico e histórico resultan aún menos eficaces en el control de las hipótesis rivales y los efectos de selección y están gravemente expuestos al factor morta-

¹ DENZIN (1978) atribuye a los métodos no intrusivos un lugar al lado de los cuatro citados. Las autoras preferimos considerar las mediciones no intrusivas como estrategias de recogida de datos en lugar de como un modelo general de diseño (véase Capítulo V). La mayoría de los métodos no intrusivos se utilizan en el contexto de un diseño más amplio: experimental, análisis de muestras, etnográfico o de estudio de casos. La diferencia entre nuestro uso y el de DENZIN es menos una cuestión de categorización correcta que un aspecto derivado de nuestras distintas formas de abstraer y conceptualizar el proceso de investigación.

lidad; no obstante, con relación al resto de criterios, obtienen grados entre "adecuado" y "excelente" (DENZIN, 1978, págs. 29-31).

Este tipo de directrices son útiles siempre que se interpreten con cierta cautela. El criterio principal para la selección, desarrollo y puesta en práctica de un modelo de investigación es si permite abordar eficazmente los fines y cuestiones que se han propuesto. Es frecuente, por otra parte, que el diseño óptimo incluya la utilización de dos o más modelos ideales/típicos en el proceso de triangulación. El investigador que busque armonizar los objetivos y el diseño de su investigación debe considerar las características fundamentales de los distintos modelos y sus puntos fuertes y débiles que afectan a la fiabilidad, validez, credibilidad y autenticidad.

La asociación tradicional de la etnografía y la experimentación con modos suposicionales opuestos (generativo/verificativo, inductivo/deductivo, constructivo/enumerativo y subjetivo/objetivo) se ha comentado ya en el capítulo anterior. Habitualmente, se recurre también a estos contrastes u oposiciones para clasificar los siete modelos que estamos considerando. Así, la experimentación, el análisis de muestras, la investigación observacional estandarizada y la simulación aparecen relacionados normalmente con la verificación, la deducción, la enumeración y la objetividad. La etnografía, el estudio de casos y los análisis históricos o de fuentes documentales suelen asociarse, por su parte, a la generación, la inducción, la construcción y la subjetividad. Ahora bien, es necesario ponderar y reexaminar todos estos modos suposicionales con el mismo cuidado que los criterios evaluativos de DENZIN. Para elaborar el diseño de una investigación han de considerarse todos los factores: la índole de los fines planteados; los supuestos y características de los distintos modelos, sus puntos fuertes y débiles y su adaptabilidad; y la posibilidad que ofrecen de realizar triangulaciones. Asimismo, debe tenerse en cuenta el contexto de los recursos de que dispone el investigador: tiempo, financiación, personal, instrumentos y equipo.

FUENTES DE LOS MODELOS DE INVESTIGACION

La formación del investigador en el marco de una disciplina determinada no sólo repercute en cómo plantea las cuestiones de sus estudios, sino también en su elección de un modelo general para éstos. Las diversas ciencias sociales se asocian estereotipadamente con modelos de investigación específicos: la psicología con la experimentación; la sociología con los diseños de muestras; la antropología con la etnografía; la economía con estrategias de simulación como la construcción de modelos matemáticos; y las ciencias políticas con el estudio comparativo de casos. Sin embargo, en casi todas las ciencias sociales se distinguen escuelas de pensamiento caracterizadas a su vez por sus modelos generales de investigación.

También las distintas ramas, dentro de cada disciplina, tienden a elegir de forma característica ciertos modelos generales. Por otra parte, los modelos mismos han sido desarrollados en el seno de marcos conceptuales que especifican la naturaleza de los datos, los supuestos sobre las relaciones causales y las teorías del comportamiento humano considerados legítimos (SMITH, 1979). De esta forma, en psicología, los conductistas ponen el acento en la experi-

mentación, los seguidores de la teoría psicodinámica se basan en el estudio clínico de casos y los psicólogos ecológicos utilizan prioritariamente la investigación observacional estandarizada en escenarios naturales no manipulados. PIAGET y otros psicólogos del desarrollo observaban situaciones manipuladas, mientras que la mayoría de los psicómetras llevan a cabo sus estudios por medio de tests y protocolos estandarizados.

También el desarrollo histórico de un área de conocimiento afecta a la elección de los modelos de investigación. La sociología empezó con estudios de casos de organizaciones, tratados teóricos sobre fenómenos macrosociales y análisis secundarios de datos demográficos. Más adelante, utilizaría principalmente el modelo de muestras como una prolongación de los análisis demográficos. Como sucediera en la psicología, del uso casi exclusivo de un modelo de investigación han surgido escuelas de pensamiento completas. La escuela de Chicago, precursora de los interaccionistas simbólicos (véase Capítulo 1) utilizaba casi exclusivamente el estudio de casos al estilo etnográfico, aplicado a grupos específicos. El mismo modelo era empleado también por los psicólogos industriales para sus análisis de grupos de trabajo; ambos tipos de estudios terminaron utilizando la observación participante para la recogida de datos. Algunas ramas de estas ciencias, como la psicología social, comenzaron con observaciones de campo de pequeña escala y cuestionarios de opinión y, progresivamente, fueron decantándose hacia los modelos experimentales y cuasi-experimentales.

A pesar de las preferencias (unas veces legítimas y otras no tanto) de las distintas escuelas por determinados modelos generales de investigación, algunos de los estudios más creativos adoptan un enfoque ecléctico, combinando aspectos de varios de ellos para potenciar la validez de sus diseños. Los diseños cuasi-experimentales de CAMPBELL y STANLEY [(1963); para una versión actualizada véase COOK y CAMPBELL (1979)], muy utilizados por los investigadores en educación, combinan el rigor de la experimentación de laboratorio con el entorno de campo característico de la etnografía y los estudios de casos. De forma parecida, las observaciones de casos manipulados de PIAGET, ya mencionadas, reúnen aspectos de la experimentación y del estudio de casos. Gran parte de la investigación de MILGRAM en el área de la psicología social (p. ej., MILGRAM, MANN y HARTER 1965) incorpora conjuntamente la observación naturalista y la manipulación de variables experimentales claves. Las variantes denominadas cuasi-etnografías en el capítulo anterior surgen de este tipo de enfoques eclécticos (para los diversos tipos de estudios de casos cualitativos, véase BOGDAN y BIKLEN 1982).

Comparados con la multiplicidad de fines y cuestiones de las investigaciones sociales, el grado de variación de sus diseños es bastante limitado, especialmente si sólo se consideran los modelos ideales/típicos. Quizá esto explique la influencia que, sobre la elección de un modelo, ejerce la formación del investigador y la rama de las ciencias sociales a que pertenece. La repercusión de las experiencias vitales, ideologías culturales, compromisos filosóficos y cuestiones y problemas identificados por miembros significados de las comunidades científicas, tan clara en los fines y cuestiones de una investigación, es mucho más sutil (aunque innegable) en la elección de su diseño.

REICHARDT y COOK (1979) destacan que la división de la ciencia social en los paradigmas cualitativo y cuantitativo no es sino una dicotomización

injustificada de los diseños de las investigaciones. Estos autores resumen la dicotomía, que con tanta frecuencia aparece en la literatura reciente sobre metodología de la investigación, indicando que el paradigma cualitativo, que comprende diseños como la etnografía, el estudio de casos y el análisis histórico o de fuentes documentales, atrae, al parecer, a quienes asumen que la realidad se encuentra en movimiento constante, que el conocimiento es comprensión y que los fines de una investigación han de referirse al análisis de procesos. Por el contrario, quienes suponen que la realidad es algo fijo, que el conocimiento consiste en la explicación y la predicción y que los fines de la investigación deben hacer inteligibles los resultados, se sentirán inclinados hacia el paradigma cuantitativo y los diseños asociados a él: la experimentación, el análisis de muestras, la investigación observacional estandarizada y los modelos de simulación.

Aunque este tipo de lealtades filosóficas afecta sin duda a la elección del diseño (seguramente es absurdo pensar que los investigadores dedican su vida a aplicar modelos de investigación con los que personalmente se sienten incómodos o incompatibles), REICHARDT y COOK destacan, acertadamente, que los denominados paradigmas no son prácticas mutuamente excluyentes. Nada hay en el modelo experimental (dejando aparte estereotipos profesionales) que excluya en principio el análisis de una realidad cambiante en busca de un nivel de comprensión mayor. Asimismo, existe un acalorado debate entre los antropólogos (que comparten la experiencia etnográfica) en torno a los temas de la naturaleza de lo real, la función del conocimiento y los fines de la ciencia (p. ej.: MANNERS y KAPLAN, 1968).

En la práctica, el etnógrafo competente dedicado al estudio de la educación que trabaja en el contexto interdisciplinar activo descrito en el capítulo anterior, individualiza los diseños de sus investigaciones. Para algunos de los fines que pueden plantearse en éstas, hay que rechazar el método etnográfico por inadecuado. A ciertos investigadores, los demás diseños quizá les resulten tan ajenos que prefieran modificar las cuestiones de una investigación antes que decidirse a utilizarlos. Sin embargo, la gran mayoría adaptan sus diseños para optimizar el cumplimiento de sus objetivos, incorporando en cada momento los elementos útiles del estudio de casos, el análisis histórico o de fuentes documentales, el análisis de muestras, la experimentación o la simulación.

TEORIA Y DISEÑO ETNOGRAFICO

La etnografía suele asociarse a un conjunto de perspectivas teóricas compartidas por los sociólogos y los antropólogos: el funcionalismo estructural, el interaccionismo simbólico, la teoría del intercambio social y la teoría del conflicto. Estos vínculos se relacionan con el producto etnográfico, es decir, la reconstrucción de la vida de un grupo social. Cada una de estas perspectivas se aplica al estudio de la interacción de seres humanos. Los datos necesarios para la aplicación, análisis y perfeccionamiento de estas grandes perspectivas teóricas se obtienen por medio de la actividad característica del modelo etnográfico. Como se ha señalado en el capítulo anterior, ésta consiste en una descripción bolista de la interacción natural de un grupo en un período

de tiempo, que representa fielmente las visiones y significados de los participantes. Sin embargo, algunos etnógrafos, como MEAD (1928), lo han utilizado desde perspectivas teóricas tan centradas en el individuo como la teoría psicodinámica.

En razón del acento que pone en el estudio de los grupos humanos, la etnografía ha sido el enfoque predilecto de los representantes de las teorías formales dedicados al estudio de la transmisión cultural, la aculturación, el cambio cultural y las relaciones entre cultura y personalidad. Estos son procesos grupales complejos, y el énfasis de la etnografía en el descubrimiento de las creencias compartidas, las prácticas, los artefactos, el conocimiento popular y el comportamiento, destaca los mecanismos que están en la base de dichos procesos. Sin embargo, también aquí se dan excepciones creativas. Por ejemplo, la teoría del aprendizaje social que, como ya hemos señalado, sirvió de guía al trabajo etnográfico de SINDELL (1974), se asocia casi siempre con la experimentación. Por su parte, la aplicación de SHARP y GREEN (1975) de las teorías de la diferenciación entre las clases sociales, desarrolladas principalmente en la tradición del análisis de muestras, a un diseño etnográfico, plantea nuevas cuestiones y áreas de interés en el ámbito de las explicaciones actuales de la estratificación.

Sin embargo, las influencias teóricas más explícitas en la etnografía, como modelo de investigación preferido, provienen de los constructos sustantivos. Por ejemplo, los etnógrafos dedicados al estudio de la educación se han mostrado muy interesados en desarrollar y aplicar las teorías sobre el cambio educativo, la enseñanza escolar, las relaciones sociales y la organización de la instrucción. El diseño etnográfico se adapta especialmente bien a este nivel teórico. Una recogida de datos empíricos que ofrezca descripciones completas de acontecimientos, interacciones y actividades conduce lógica e inmediatamente al desarrollo o la aplicación de categorías y relaciones que permiten la interpretación de dichos datos. Ahora bien, aunque la teoría necesaria para comprender los datos permanece implícita en muchos estudios descriptivos de escenarios culturales y de grupos, es no obstante la que permite al lector captar correctamente lo que el investigador pretende comunicar. En este sentido, el diseño etnográfico va indisolublemente unido a la teoría; sus productos son incomprensibles sin las funciones de integración e interpretación de la teoría que los informa.

LA ELECCION DE DISEÑO INFORMADA TEORICAMENTE

El desarrollo del diseño de una investigación exige que su autor considere previamente las alternativas posibles en el contexto de los fines y cuestiones que ha planteado. De las cuestiones siguientes, el primer grupo se pretende que sea aplicable a cualquier investigación social que permita elegir entre los siete modelos ideales/típicos. El segundo grupo de cuestiones supone que el investigador está desarrollando un diseño fundamentalmente etnográfico o cuasi-etnográfico, o bien construido mediante la combinación de un modelo etnográfico y otro modelo distinto; en él se detallan las influencias de la teoría en el desarrollo de un diseño de este tipo.

1. Cuestiones generales del desarrollo de un diseño de investigación

- A. ¿En qué lugares de los continuos de los modos suposicionales (generativo/verificativo, inductivo/deductivo, constructivo/enumerativo, subjetivo/objetivo) se sitúan los fines y cuestiones de la investigación? ¿Cuáles son los modelos de investigación que reflejan mejor esas posiciones?
- B. Los objetivos de la investigación, ¿se centran en relaciones de carácter descriptivo, correlacional o causal?
 - 1. Para el descubrimiento, matización o verificación de relaciones causales, ¿en qué medida el diseño debe determinar el orden temporal y la covariación y eliminar hipótesis rivales?
 - 2. ¿En qué medida afectan gravemente a los resultados del estudio la historia, la maduración, la comprobación, la instrumentación, la selección y la mortalidad?
 - 3. La reactividad del diseño, ¿socava las conclusiones del estudio?
 - 4. ¿Con qué poblaciones y en qué contextos puede llevarse el diseño a la práctica eficazmente?
- C. ¿Qué aspectos de los siete modelos de diseño ideales/típicos son aplicables con mayor eficacia a los fines y cuestiones de la investigación?
 - 1. ¿Requieren los objetivos de la investigación el análisis interno de pocos o de muchos casos?
 - 2. ¿Requieren un enfoque holista o particularista?
 - 3. Los fenómenos identificados en los fines de la investigación, ¿deben ser examinados en sus contextos naturales o se aclaran mejor por medio de manipulaciones de laboratorio?
 - 4. Las cuestiones de la investigación ¿hacen referencia a los constructos de los participantes, o conciernen a constructos científicos que no requieren esa clase de material?
 - 5. Las cuestiones de la investigación, ¿pueden elaborarse analizando comportamientos humanos actuales (estudio sincrónico) o exigen un análisis de sucesos y acontecimientos en el tiempo (estudio diacrónico)?
 - 6. Las cuestiones de la investigación, ¿pueden abordarse eficazmente con constructos ya abstraídos de la observación empírica, o requieren la obtención de datos brutos mediante la observación directa y el registro de testimonios verbales?
 - 7. ¿Qué tipos de datos son necesarios y cuáles son los modelos de investigación que mejor los proporcionan?
- D. ¿Cómo orientará la teoría existente el resto del proceso de investigación?
 - 1. ¿Qué diseños acostumbran a utilizar los científicos sociales en esta área de investigación?

2. Los modelos alternativos ¿aportarían nuevas perspectivas al tema, aclarando supuestos no examinados o cubriendo lagunas en esta línea de investigación, o no ofrecerían sino datos redundantes?
 3. Los supuestos filosóficos acerca de la realidad, el conocimiento y el valor implícitos en las cuestiones de la investigación, ¿se afrontan de modo especialmente adecuado con un modelo concreto de investigación?
 4. ¿Con qué orientaciones teóricas y adscripciones disciplinares se asocia típicamente el diseño considerado?
 5. Estas orientaciones y adscripciones, ¿aclaran los fines de la investigación?
 6. ¿Son compatibles, contradictorias o irrelevantes respecto de dichos fines?
 7. Los supuestos acerca del comportamiento humano inherentes o típicamente asociados al diseño considerado, ¿son congruentes con los que están implícitos en los fines y cuestiones de la investigación?
- E. ¿Cuál es la eficacia en relación al coste en tiempo, financiación, personal, instrumentos y equipo de los distintos diseños? ¿Posee el investigador las destrezas y conocimientos necesarios para ejecutar el diseño considerado?

II. *Cuestiones teóricas del desarrollo de diseños etnográficos y cuasi-etnográficos*

- A. ¿Cómo contribuye la perspectiva teórica del investigador a la reconstrucción del escenario cultural, el proceso o el grupo a que se refieren las cuestiones de la investigación?
1. ¿Cómo aclara o explica dicha perspectiva la interacción social en escenarios naturales?
 2. Esta perspectiva ¿comprende dentro de sí o ignora a los constructos de los participantes?
 3. ¿Es compatible con el énfasis holista inherente al diseño etnográfico?
- B. ¿En qué medida puede contribuir el diseño etnográfico a la verificación, perfeccionamiento o generación de una teoría formal relevante para el tema investigado? A la inversa, los constructos propios de esta teoría formal relevante, ¿explican o aclaran los datos aportados por el diseño etnográfico?
- C. ¿Qué modelos de investigación han sido los predominantes en el desarrollo de la teoría sustantiva relevante para las cuestiones planteadas por el investigador?
1. ¿Qué contribuciones hace el diseño etnográfico al progreso de dicha teoría sustantiva?

2. ¿En qué medida las premisas y supuestos de la citada teoría son compatibles con los del diseño etnográfico?
3. ¿De qué forma se puede aprovechar cualquier discrepancia que aparezca para enriquecer a la vez el diseño y la teoría?

El uso de la teoría en la elección de las poblaciones y los procedimientos de selección

Decidir qué o a quiénes estudiar exige la determinación de las fuentes de datos relevantes para los fines de la investigación y la elección de los medios para seleccionarlos (véase Capítulo III). El contenido de las teorías determina qué elementos del mundo empírico (animados o inanimados, objetos o personas) constituyen las poblaciones y fuentes de datos para el investigador. Habitualmente, para los etnógrafos, las personas, tiempos y escenarios son las poblaciones principales. Dependiendo de las teorías empleadas, pueden considerarse también poblaciones los acontecimientos, comportamientos y significados. La población se elige según su significación teórica o su relevancia para la teoría que informa las cuestiones de la investigación. Si el tiempo se considera una variable significativa, puede crearse un universo a partir de la determinación de unidades temporales relevantes para el estudio; si son significativos los escenarios, pueden perfilarse sus categorías. Comoquiera que se determinen las poblaciones, sus categorías han de ser descubiertas y perfeccionadas y a continuación traducirse a unidades de análisis que faciliten el procesamiento de los datos (véase Capítulo VI). A través de todo este proceso, se reexamina la relevancia de las categorías y propiedades teóricas para las unidades de análisis, lo que permite su perfeccionamiento, modificación y reevaluación.

Los niveles teóricos empleados (grandes perspectivas teóricas, teoría formal y de rango intermedio o teoría sustantiva) indican los parámetros para la determinación de las poblaciones y los procedimientos de selección. Estos últimos deben reflejar el ámbito de aplicación de la teoría utilizada. Por ejemplo, las teorías sobre la socialización exigen la selección, no sólo de niños, sino de todos los individuos sometidos a los efectos directos de procesos socializadores, como los adultos en situaciones de aculturación o en contextos de adquisición de roles. Por su parte, las teorías emergentes sobre la enseñanza escolar deberán designar poblaciones mucho más reducidas, si bien se les ha criticado que se limiten a las sociedades urbanas complejas (p. ej., HANSEN, 1979; STODTILL, 1979).

El contenido de una teoría, así como su etapa de desarrollo, aconsejan a veces adoptar, alternativamente, estrategias de selección o bien de muestreo para la determinación de las unidades de análisis. Antes de que las estrategias del cálculo de probabilidades se puedan aplicar eficazmente a las poblaciones, posibilitando una generalización a partir de las muestras obtenidas, la formulación de teoría ha de alcanzar cierto nivel de operatividad. En general, las teorías evolucionan en el curso de un proceso en que se distinguen etapas de creación, perfeccionamiento y verificación. A medida que sus conceptos ganan en operatividad y determinación y la formulación de las relaciones postuladas se hace más precisa, admiten mejor el muestreo probabilístico.

Sin embargo, en las etapas anteriores de su desarrollo, es más eficaz recurrir a otro tipo de estrategias de selección, por ejemplo, la selección de casos extremos.

No obstante, el guiarse por el nivel de desarrollo de la teoría para elegir entre el muestreo y otros procedimientos de selección no implica que se pueda prescindir de la iniciativa y la creatividad del investigador. Por ejemplo, en todas las fases del desarrollo de una teoría se pueden utilizar provechosamente las estrategias del cálculo de probabilidades. Asimismo, una selección de casos realizada inteligentemente puede aclarar aspectos o sugerir aplicaciones incluso con las teorías más verificadas. Un ejemplo, ya mencionado, es la utilización que hizo SINDELL (1974) de la teoría del aprendizaje social de BANDURA (1977). Para el desarrollo de esta teoría, se había utilizado el muestreo probabilístico. Sin embargo, la selección de un caso de estudio por parte de SINDELL (un grupo de niños *mistassini* cree que asistían a un internado confesional) proporcionó un contexto único para el análisis de los procesos descritos en ella.

Aún más importantes para la elección entre la selección y el muestreo son las metas y el contenido de la teoría. Las teorías nomotéticas, cuya pretensión es el establecimiento de leyes generales del comportamiento humano, exigen, para su verificación, una selección exhaustiva o de tipo probabilístico que permita establecer la universalidad de dichas leyes. Las teorías idiográficas, sin embargo, tienen como objeto la explicación de acontecimientos situados en una secuencia histórica concreta, o bien comportamientos y creencias grupales e individuales en contextos específicos. Se basan, pues, en la selección de casos relevantes. Por ejemplo, la teoría de DURKHEIM sobre el suicidio (1951) explica la baja incidencia de este fenómeno en España durante un período de tiempo determinado. Se trata de una teoría idiográfica, cuyo propósito es dar cuenta de ciertas diferencias de comportamiento en marcos históricos y culturales únicos. Por su parte, McCLELLAND (1961), por ejemplo, ofrece una teoría de la motivación para el logro en la que ésta se interpreta como una respuesta humana universal al hecho de la competición. Se trata de una teoría nomotética que pretende explicar el comportamiento humano en todos los períodos históricos y contextos culturales.

Influencia de la teoría en los roles del investigador

La repercusión de la teoría en las facetas del establecimiento de fines, diseño, selección de participantes y contextos, recogida de datos y análisis e interpretación, es directa y se aprecia con facilidad. Sin embargo, no es tan sencillo determinar el efecto de las teorías y orientaciones teóricas en los roles que asume el investigador (véase Capítulo IV), pues son mucho más sutiles. Ello se debe en parte a una cierta influencia del modelo de las ciencias naturales en la investigación social. Numerosos científicos sociales suponen aún que el investigador debe adoptar una posición de observador separado de los hechos, y que la observación y medición de estos últimos deben llevarse a cabo como si nadie las realizara. En definitiva, no importa quien lo haga, pues ello no tiene efecto alguno sobre el registro de los fenómenos. La teoría creada o verificada con arreglo a este modelo es irreflexiva: no es

necesario especificar, desde su interior, cómo ha nacido o de qué forma se aplica.

Sin embargo, como ha señalado TRANEL (1981), esta concepción de ciencia natural ha quedado obsoleta desde la aceptación por la física del principio de indeterminación de HEISENBERG en los años 20 (para los efectos de este constructo en el análisis de los datos, véase Capítulo VI). El principio de indeterminación postula que los actos de medición y de observación afectan al comportamiento de cualquier cosa que esté siendo medida u observada. Es por ello que pone en cuestión la posibilidad de un observador totalmente separado y exige de los físicos que informen sobre sus actividades de observación y medición como condición de una descripción adecuada de los fenómenos. TRANEL sostiene que, en las ciencias sociales, los efectos de medición y observación provocados por los distintos roles del investigador son incluso más acusados: los fenómenos examinados son seres humanos animados y conscientes, con los que el investigador ha de interactuar necesariamente.

Quizá debido a la aplicación incorrecta del modelo de la ciencia natural a la investigación social, la cuestión del rol del investigador suele verse relegada al ámbito de las decisiones metodológicas sobre el diseño, en lugar de considerarse un problema teórico. Son pocos los científicos sociales que abordan la relación entre la teoría y el rol del investigador. Quienes lo hacen, se centran normalmente en el tema de cómo la adopción de roles brinda intuiciones teóricas nuevas o creativas (p. ej., ERICKSON, 1973; WAX, 1971). Otros (p. ej., CAMPBELL, 1979), que consideran los sistemas de creencias socioculturales como teorías incipientes, sugieren que los observadores participantes que actúan en diversas culturas utilicen sus roles como marcos para examinar y analizar los distintos sistemas que les presentan sus informantes (creando así una tercera teoría del comportamiento y las creencias humanas a partir de la influencia mutua de las dos primeras).

A pesar de que, como acaba de verse, algunas veces se aborda el tema de la influencia del rol del investigador en la creación y perfeccionamiento de las teorías, se suele descuidar el efecto inverso: el modo en que la teoría informa la elección de roles por parte del investigador. Las excepciones son escasas. El concepto de transferencia de la teoría psicodinámica contempla la interacción entre el cliente-sujeto y el terapeuta-investigador. Las teorías que enfocan la interacción personal (como la teoría del intercambio social y el interaccionismo simbólico) pueden servir de orientación a este respecto. DENZIN (1978) demuestra su utilidad en su presentación de los métodos de la investigación sociológica en el marco de la interacción simbólica; su análisis de la actividad investigadora como una producción social negociada simbólicamente entre el investigador y el participante es una valiosa aportación a la consideración de los procesos y productos de la investigación. Otras perspectivas teóricas mucho más amplias (como el funcionalismo o el evolucionismo) resultan de menor utilidad en este aspecto, por su contenido necesariamente más abstracto.

También las diversas teorías sustantivas y formales tienen implicaciones distintas para el rol del investigador. Los sistemas teóricos centrados en la interacción humana (teoría del grupo de referencia, teoría del conflicto de roles y teorías sobre la familia o la educación formal) ejercen una influencia mayor en los roles asumidos por el investigador que aquellas otras cuyo in-

terés por la interacción humana es menos directo, como las teorías sobre las religiones populares o la tecnoeconomía. Por otra parte, cuanto más próxima está la teoría a la observación empírica, mayores son sus posibles efectos sobre el rol del investigador; las teorías sobre las relaciones sociales o la enculturación de los roles sexuales pueden orientar más la conducta del investigador que perspectivas marco del tipo de la teoría del intercambio social. Finalmente, cabe especular sobre si las teorías creadas o perfeccionadas de modo inductivo (partiendo de los datos experimentados en sus contextos naturales) ejercen una influencia mayor en los roles desempeñados por los investigadores que las derivadas deductivamente o mediante procesos sólo reflexivos.

Influencia de la teoría en la selección de estrategias de recogida de datos

Los datos recopilados por el investigador (véase Capítulo V) dependen de su visión del mundo. Su filosofía y perspectivas teóricas personales dictan sus categorías perceptivas y los tipos de cuestiones que plantea. Asimismo, la disciplina a que pertenece repercute en la clase de datos que considerará relevantes y en las estrategias que seleccionará para su obtención; las orientaciones propias de las distintas disciplinas pueden rechazar ciertos tipos de datos y exigir otros. Incluso cuando varios investigadores formulan cuestiones y problemas parecidos, sus diversas concepciones del mundo, supuestos filosóficos y perspectivas teóricas pueden hacer que los datos que recogen difieran entre sí. Ello puede deberse a los distintos niveles de análisis, escalas de medida y definiciones operacionales empleados. En consecuencia, es posible abordar cuestiones sustantivas o empíricas semejantes de modos diversos según, por una parte, la formación y la adscripción disciplinar del investigador y, por otra, los marcos teóricos que éste utiliza. Las estrategias de recogida de datos están también informadas por la teoría, en cuanto que las técnicas elegidas han de ajustarse a los constructos teóricos del diseño, a fin de que los datos proporcionen una respuesta a las cuestiones planteadas.

Aunque, en el pasado, los etnógrafos tendían a utilizar estrategias de recogida de datos que evitaran la enumeración y los instrumentos estandarizados, la literatura reciente del campo de la etnografía educativa (p. ej., SPINDLER, 1982a) refleja un mayor grado de eclecticismo en esta materia. En cierta medida, la predisposición, tanto de los antropólogos culturales como de los sociólogos de campo, a adoptar la observación y la entrevista como medios principales de obtención de datos, refleja las perspectivas teóricas comunes a sus disciplinas. Los grandes marcos teóricos del funcionalismo estructural y el interaccionismo simbólico se centran en los comportamientos e interacciones grupales en escenarios naturales y la mejor forma de acceder a estos fenómenos es la observación directa. Por otro lado, aunque los etnógrafos utilicen otras técnicas además de la observación participante, los modelos de investigación en que se inspiran conceden una importancia mayor a los datos no cuantitativos. Recientemente, sin embargo, algunos metodólogos como PELTO y PELTO (1978) se han manifestado a favor de la incorporación a los diseños etnográficos de estrategias de recogida de datos como los análisis de muestras y otros componentes de diversos modelos de investigación. Ello se

debe a que los etnógrafos están empezando a realizar estudios que sobrepasan el análisis descriptivo y exigen una variedad mayor de técnicas que garanticen la fiabilidad y validez de sus resultados.

Los constructos inspirados en las teorías formales y sustantivas, frecuentemente utilizados por los etnógrafos, determinan también la elección de las estrategias de recogida de datos. La aculturación, la socialización y la enseñanza escolar son constructos abstractos cuya operacionalización en las interacciones comportamentales naturales no ofrece dificultades y que resultan directamente accesibles mediante la observación. No obstante, a medida que los etnógrafos se preocupan por aumentar la validez de sus constructos (la medida de la significación y aplicabilidad de las abstracciones en distintos tiempos, escenarios y poblaciones), crece su interés por confirmarlos diversificando las estrategias de recogida de datos. La concepción más reciente es que una teoría no se debe limitar al uso de una sola de dichas estrategias: si es válida, debe ser susceptible de confirmación mediante varias. Aun cuando numerosas teorías se desarrollan empleando básicamente una sola estrategia de recogida de datos, generalmente la incorporación de otras contribuye de forma clara a su enriquecimiento.

La utilización de la teoría en la selección de estrategias de análisis de los datos

Los parámetros generales que rigen la fijación de las unidades de análisis vienen determinados por la perspectiva teórica general que informa la investigación (GOETZ y HANSEN, 1974). Por ejemplo, el funcionalismo estructural requiere que se consideren los grupos y las estructuras sociales, así como las relaciones entre ambos, mientras que el interaccionismo simbólico exige el examen de la interacción entre individuos. Cuanto más restringida o concreta sea la teoría que se está aplicando o creando, con mayor precisión habrán de definirse las unidades de análisis. Un marco teórico amplio, como el interaccionismo simbólico, precisa, simplemente, que los datos reflejen intercambios entre individuos. Dichos intercambios pueden ser observados en interacciones sociales que tienen lugar en el momento de la investigación, comunicados por los informantes o cualesquiera otros respondientes, o analizados en fuentes documentales, como relatos o juegos. Una teoría más circunscrita, como la teoría emergente de GEARING sobre la transmisión cultural (1973, 1975), en la que el intercambio social es también uno de los constructos más importantes, delimita las unidades relevantes con más precisión y exactitud. El trabajo de GEARING ejemplifica cómo no todo intercambio social implica transmisión cultural, sino sólo los que muestran ciertas características.

En un plano más cotidiano, es posible adoptar unidades de análisis pertenecientes a otros modelos de investigación. GOETZ (1976a) eligió el sistema de LOFLAND (1971) porque era práctico, se ajustaba a los supuestos del funcionalismo estructural y el interaccionismo simbólico que informaban las cuestiones iniciales de su investigación y le resultaba útil para abordar estas últimas. De forma parecida, Lecompte (1975, 1978) empleó, en su estudio sobre el comportamiento docente, una variante del concepto de BARKER de episodio comportamental (1963), porque le brindaba una forma útil de dividir

los datos: definía con claridad los comienzos y finales de segmentos conductuales en lo que, de otro modo, resultaba un flujo indeferenciado de comportamiento. En cuanto constructo obtenido en un nivel teórico formal, era congruente con la teoría sustantiva que *LECOMPTE* estaba perfeccionando.

Comparada con su influencia en la determinación de las unidades de análisis, los efectos de la teoría sobre los procesos analíticos son más sutiles. Como se explica en el Capítulo VI, las teorías se crean, se perfeccionan y se verifican a través de los procesos cognitivos de categorización y establecimiento de relaciones. Incluso la investigación más puramente descriptiva supone la aplicación, en una u otra medida, del arte y las destrezas del proceso de teorización. Las operaciones cognitivas que forman la base de las estrategias analíticas difieren en su relevancia para un estudio dado, dependiendo del estado de desarrollo de la teoría que lo informa. Por regla general, las teorías emergentes se fundamentan con mayor eficacia en los datos a través del uso de las estrategias analíticas más flexibles y adaptables, como la inducción analítica, las comparaciones constantes y el análisis tipológico. Las técnicas enumerativas suelen ser más apropiadas para estimar el grado en que las teorías establecidas explican los fenómenos en distintos lugares, tiempos y circunstancias. No obstante, un reexamen creativo de las teorías formales puede resultar provechoso cuando, por ejemplo, teorías como la de la movilidad social son comprobadas mediante análisis inductivos de datos biográficos (*HARRINGTON* y *GUMPERT*, 1981). A la inversa, teorías emergentes como la de la participación social de *PHILIPS* (1972) han alcanzado un grado mayor de claridad y desarrollo gracias a la aplicación, por parte de *ERICKSON* y *MOHATT* (1982) de técnicas enumerativas.

Los efectos de la teoría en la presentación, interpretación y aplicación de los resultados

Algunas etnografías tradicionales se leen como un libro de viajes: describen cómo el investigador llegó al lugar elegido, qué fue lo que observó y cómo salió de él. También pueden proporcionar un relato de las experiencias (no solamente las agradables) adquiridas en el proceso. Sólo algunos estudios, de escaso valor, carecen de toda conclusión real; pero son más numerosos los que no abordan alguno de los cuatro componentes fundamentales de las conclusiones: presentación de los datos brutos analizados en forma accesible a los lectores; interpretación; integración de las interpretaciones o significados en un marco conceptual o teórico más general; y exposición de la significación y aplicaciones de los resultados (véase el Capítulo VI).

La influencia más notable de la teoría en las conclusiones de una investigación es el marco que proporciona a la interpretación del significado de los resultados obtenidos. Dicho marco indica cómo los resultados se radican en una base de datos categorizados, elaborados mediante las relaciones descubiertas entre las categorías y contextualizados a través de su integración en otros estudios y de la aplicación de estos últimos. Cada una de las fases citadas debe conducir ineludiblemente a la siguiente, si se pretende que el informe cuente con una exposición sólidamente organizada de cómo los resultados del estudio se fundamentan en los datos recogidos. A este respecto, una

de las tareas principales del etnógrafo es demostrar que los cambios introducidos en los fines, cuestiones iniciales y diseño previsto de su investigación, están justificados desde un punto de vista teórico.

También la naturaleza de la teoría y su comprensividad puede repercutir en la aplicabilidad de los resultados del estudio. En casos raros, cuando se utiliza una gran teoría y perspectivas generales, puede reivindicarse para estos resultados una aplicabilidad universal, como cuando se postulan relaciones causales sin excepciones entre las variables. Sin embargo, es más frecuente que los investigadores sociales utilicen teorías sustantivas y de rango intermedio en busca de aplicaciones probabilísticas, con arreglo a las cuales se espera la verificación de las relaciones en ciertos casos y bajo determinadas circunstancias.

Resumen

La claridad de la conceptualización de los diseños y actividades de las investigaciones resulta fundamental para la legitimidad de los informes científicos, para el desarrollo de las líneas de indagación, para la formación de investigadores capaces y para la comunicación entre los expertos, imprescindible en la ciencia. Sin embargo, al igual que otras instrucciones y directrices, dicha conceptualización limita, a la vez que potencia, las posibilidades de un diseño. Como se ha indicado en este mismo capítulo y se demuestra en los cuatro siguientes, referidos a los procedimientos de selección, los roles del investigador, las estrategias de recogida de datos y los procedimientos de análisis e interpretación, el proceso de investigación está compuesto por decisiones y tareas interactivas. Algunos investigadores se topan por casualidad con un grupo o un acontecimiento interesante y formulan sus diseños en consecuencia. Otros descubren un instrumento o técnica sugestivos de recogida de datos, y componen un problema para aplicarlos. Esto es, la secuencia de las decisiones no es algo fijo, sino que puede variar en cada caso.

Las decisiones relativas al diseño de una investigación se modifican, se revisan e incluso se rechazan en el curso del estudio, o quizá años después, cuando el investigador vuelve sobre una colección de datos no explorados en su momento. Estos cambios suelen deberse a intentos de corregir errores en los que reparan los autores en un momento dado. Lewis THOMAS, refiriendo su vida dedicada a la investigación médica (1983), atribuye a los errores humanos el origen de las experiencias que hacen progresar la investigación científica. Este autor subraya que los errores, y su reconocimiento por parte de los científicos, constituyen una poderosa motivación para nuevas actuaciones, así como un medio significativo de eliminar posibilidades falsas y desorientadoras.

A semejanza de la formulación de la actividad investigadora, el uso de la teoría puede ser beneficioso o perjudicial para un estudio. A ello se suma la presencia de un problema inevitable. El fin de la mayor parte de la investigación social es la creación de teorías válidas; pero los estudios se consideran más creíbles si están orientados por una teoría. El problema quizá sea menos agudo en la investigación deductiva, en la que la fijación de fines y cuestiones, así como otras decisiones, están orientadas por la teoría que se está exa-

minando. Sin embargo, los investigadores deductivos están tan inmersos en la búsqueda de explicaciones válidas de los fenómenos empíricos como puedan estarlo quienes trabajan inductivamente. Ambos modos, *inducción y deducción*, requieren una postura de sano escepticismo hacia los constructos, que pueden tanto aclarar como enturbiar los fenómenos, así como una actitud precavida ante lo problemático de las mediciones y observaciones empíricas.

En este capítulo hemos identificado las fuentes de los sesgos y tendencias teóricas de las investigaciones y especificado los usos de la teoría, que deben ser explicitados y estar claramente definidos. Al comentar la influencia de estos factores en el diseño de una investigación, hemos procurado contribuir a que las aplicaciones de la teoría a la actividad investigadora sean más conscientes y razonadas. En los capítulos que siguen, puede decirse que nuestro tratamiento de la teoría se invierte de alguna manera, pues intentaremos determinar el modo en que la investigación empírica contribuye a su construcción.

CAPITULO III

Selección y muestreo: el comienzo de la investigación etnográfica

En el Capítulo I se han examinado los temas y cuestiones que suelen abordar los diseños etnográficos en el área de la educación. El Capítulo II se ocupa de por qué y cómo el diseño etnográfico se entreteje con la teoría social. Ambos sugieren criterios para determinar si la etnografía, o alguna otra variante del diseño etnográfico, son apropiadas para un enfoque u orientación dados. En las páginas siguientes, supondremos que los investigadores han optado ya por la etnografía u otro modelo cualitativo relacionado como el tipo de diseño más adecuado para las cuestiones de su investigación y la aplicación de los marcos conceptuales o teóricos que informan sus especulaciones preliminares.

DIVERSIDAD DE LOS MODELOS DE SELECCION

Todo investigador debe adoptar una serie de decisiones relacionadas con las siguientes preguntas: ¿qué individuos, y cuántos, pueden ser estudiados? ¿Cuándo, dónde y en qué circunstancias se efectuará el estudio? Las respuestas dependen de las estrategias de selección y muestreo. La elección de una estrategia que designe, por ejemplo, a quién estudiar, es un proceso interactivo que se manifiesta especialmente en las fases iniciales de la investigación cualitativa o de campo (por eso, el tema se desarrolla en este capítulo). No obstante, las estrategias de selección y muestreo se utilizan también para orientar las fases de recogida de datos y análisis e interpretación (véanse Capítulos V y VI). A lo largo de toda la investigación, se reexaminan los efectos de cada selección o muestreo a medida que se evidencian sus consecuencias. Con esta información, el proceso de adopción de decisiones empieza otra vez.

La flexibilidad y adaptabilidad de las decisiones de selección y muestreo, así como su integración en las distintas fases del proceso de investigación, son marcas distintivas del modelo etnográfico. Ambas aparecen con toda claridad en la investigación antropológica y en la sociología de campo, cuyos focos y orientaciones surgen cuando los investigadores han iniciado el estudio de un

grupo concreto de individuos. Numerosos antropólogos dan comienzo a sus investigaciones identificando un grupo (una tribu, un pueblo, un escenario urbano) que les interesa por algún motivo personal, empírico o conceptual. A continuación, acceden a ese grupo y desarrollan, sobre el terreno, sus opciones de selección y muestreo en el contexto de la generación de focos y cuestiones y de la identificación de marcos conceptuales relevantes.

Tanto si las principales decisiones de la investigación se enfocan linealmente o con un estilo interactivo y abierto (lo que es más común en nuestro campo), a todo etnógrafo se le plantean problemas y cuestiones en relación con la selección y el muestreo. La primera parte de este capítulo empieza analizando la naturaleza de estos constructos, cómo se distinguen entre sí, sus relaciones con los datos y fuentes de datos y las cuestiones que plantean en el diseño etnográfico y concluye identificando las variantes de las estrategias de selección y muestreo utilizadas en la investigación social. La segunda parte aborda la aplicación de dichas estrategias a los procesos con que se inicia la investigación de campo: elección de un lugar o grupo para su estudio, acceso a éstos y diagramación.

SELECCION Y MUESTREO

La selección y el muestreo son métodos de toma de decisiones relacionados. El muestreo es la forma especializada de un proceso más general de enfoque y elección: la selección. La distinción es relevante, porque el término *muestra* se usa demasiadas veces de forma inadecuada, para denotar cualquier colectividad sometida a estudio; además, un uso como éste confiere un protagonismo indebido a las cuestiones estadísticas y de probabilidad. La selección requiere que el investigador determine los perfiles relevantes de la población o del fenómeno; para ello, utilizará criterios teóricos o conceptuales, se basará en las características empíricas del fenómeno o la población o se guiará por su curiosidad personal u otras consideraciones. Los fenómenos seleccionados comprenden, por lo general, individuos, características o respuestas abstractas, acontecimientos, artefactos y otros objetos, segmentos temporales y escenarios. Una vez definida e indentificada la población, el investigador puede decidir si obtener o no una muestra de ella. Todas estas decisiones y los factores que inciden en ellas son función de la historia y el desarrollo de la etnografía como modelo de investigación.

Como se ha visto en el Capítulo I, la etnografía y su equivalente sociológico, el estudio de campo de comunidades, se desarrollaron para estudiar grupos pequeños y homogéneos, cuyo límite sociocultural lo determinaba la interacción cara a cara (GOETZ y HANSEN, 1974). Se suponía que estos pequeños grupos de participantes (clanes, tribus, poblados) compartían una tradición cultural o subcultural que los diferenciaba de sus vecinos. Tales grupos constituían poblaciones separadas. En estos casos, las cuestiones de la selección giraban en torno a la elección inicial de un grupo o lugar, ciñéndose los problemas de muestreo a la representación adecuada de individuos y subgrupos. Los antropólogos y sociólogos de campo no tenían más que efectuar una reconstrucción exacta y válida de los grupos objeto de sus investigaciones. El supuesto era que los grupos humanos son infinitamente variados y que la

función del investigador es documentar sus características y procesos idiosincrásicos, distintivos y singulares. La generalización de los descubrimientos a otras poblaciones corría a cargo de los etnólogos y otros especialistas interesados en análisis comparativos.

Los etnógrafos clásicos obviaron el problema del muestreo restringiendo sus estudios a poblaciones que pudieran abarcar en su totalidad. Entrevistaban a todos los individuos de un grupo (un pueblo, un sindicato o una clase escolar) y observaban todos los acontecimientos. Para tener en cuenta las variaciones debidas al tiempo, daban a sus estudios una duración de uno o dos años. En sus informes, solían indicar a quienes habían observado y entrevistado, el número de participantes y las razones y procedimientos de su selección. Dichos datos permitían valorar los posibles sesgos o efectos de la selección: distorsiones en los datos o la interpretación como consecuencia de una generalización inadecuada de algunos individuos o subgrupos a otros individuos, subgrupos o al grupo entero (véase Capítulo VII). Los muestreos aleatorios y estratificados sólo se aplicaban cuando no era posible examinar todos los segmentos o elementos importantes de la escena social.

Ante la disminución del número de grupos humanos homogéneos y relativamente aislados en todo el mundo y el interés creciente por el análisis de segmentos de las poblaciones de entornos industrializados y en desarrollo, los etnógrafos e investigadores de campo se han visto obligados a afrontar los problemas de la generalización y el muestreo (PELTO y PELTO, 1978; SCHATZMAN y STRAUSS, 1973). Además, otras disciplinas han intentado incorporar técnicas cualitativas o etnográficas a sus diseños, tanto para corroborar los descubrimientos realizados con métodos de carácter más experimental o positivista, como para dotar a sus resultados de un contexto. Todos estos factores han influido para que los etnógrafos incorporen a su trabajo, adaptándolos, los sofisticados procedimientos de selección y muestreo desarrollados por otros investigadores.

Aunque algunos etnógrafos del área de la educación siguen investigando poblaciones pequeñas y diferenciadas, lo más habitual es que seleccionen subgrupos de otras poblaciones mayores: por ejemplo, los estudiantes universitarios del Medio Oeste (p. ej., BECKER y cols., 1968), los alumnos de escuelas secundarias urbanas (p. ej., CUSICK, 1973) o los niños negros de las escuelas elementales de las áreas rurales del Sur (p. ej., ROWLEY, 1983). Tales grupos raramente son homogéneos o constituyen unidades separadas. En estos casos, los etnógrafos delimitan con claridad la población general que la selección supuestamente representa o con la que puede compararse legítimamente. Especifican las razones y métodos de la determinación del subgrupo en cuestión y calculan o estiman las dimensiones de éste y de la población. En esencia, el investigador informa del número de participantes, la forma en que fueron seleccionados, el tamaño del subgrupo y las características de la población general. Los procedimientos para la elección de participantes y otras unidades pueden variar desde las rigurosas estrategias aleatorias o de estratificación, pasando por técnicas semiestructuradas, como la selección de casos críticos (PATTON, 1980), hasta las estrategias informales de selección, mediante voluntarios o según la conveniencia del investigador. Cualesquiera que sean los procedimientos utilizados, la primera tarea consiste en la identificación de las poblaciones o fenómenos relevantes para el grupo analizado y para el foco de la investigación propuesto o que se está desarrollando.

Población, selección y muestreo

Los investigadores identifican sus poblaciones empleando cualesquiera criterios relevantes para determinar los límites de los fenómenos. Una vez especificados, la población puede ser estudiada en su integridad; también cabe optar por seleccionar un subgrupo o extraer una muestra. El muestreo consiste en elegir de un grupo una pequeña parte que lo represente de forma adecuada. Se suele recurrir al muestreo porque estudiar la totalidad de la población es demasiado complejo, excesivamente costoso, consume demasiado tiempo o, simplemente, es innecesario. El diseño del muestreo se lleva a cabo de acuerdo con los principios del cálculo de probabilidades, de forma tal que quepa afirmar, con un margen de error medible, que la muestra representa al grupo completo de la que se obtuvo. Por su parte, la selección puede no ser representativa, ni haberse obtenido con estos procedimientos. Los investigadores que estudian una población en su integridad o un subgrupo especial lo hacen porque no creen oportuna la realización de un muestreo probabilístico, aun cuando es posible que el diseño de los procedimientos de selección refleje principios del cálculo de probabilidades; en todo caso, lo fundamental en este tipo de selección es la definición clara de los criterios especiales que la guían.

La determinación de las poblaciones relevantes y la elección de los procedimientos de selección y muestreo se relacionan con el modo en que el investigador define los datos y los conceptualiza en unidades. Si bien el término *población* suele referirse a los respondientes o participantes potenciales de un estudio, también los fenómenos no humanos y los objetos inanimados pueden constituir poblaciones. Los grupos humanos realizan sus actividades en escenarios y contextos, períodos de tiempo y circunstancias finitos y especificables. Cada uno de estos factores constituye una población limitada, a partir de la cual el etnógrafo puede obtener muestras o seleccionar. Escenarios, contextos y circunstancias son perfilados y seleccionados o sometidos a un muestreo (sistemático o no). Pueden ser conceptualizados como constitutivos de entornos físicos o sociales. A su vez, los entornos físicos pueden ser interpretados como poblaciones, por ejemplo, de acontecimientos o artefactos humanos. Los procedimientos de muestreo y selección empleados pueden, sin que lo advierta el investigador, acentuar demasiado ciertas características en perjuicio de otras, lo que repercute en los resultados del estudio y en su comparabilidad con los obtenidos en otros escenarios, contextos y circunstancias. Los investigadores reducen estos sesgos identificando y describiendo los escenarios y circunstancias contruidos y mantenidos por los participantes y explicando la influencia de las selecciones y muestreos en la recogida, análisis e interpretación de los datos.

Los períodos de tiempo pueden también conceptualizarse como poblaciones. Sin embargo, las vidas de los grupos e individuos son demasiado largas para que sea posible seleccionarlas en su totalidad; por tanto, además de considerar todos los acontecimientos de corta duración, los investigadores seleccionan u obtienen muestras del transcurso temporal o de determinados períodos de tiempo. Los etnógrafos suelen realizar estancias prolongadas en los campos de su elección (entre 6 meses y 3 años) a fin de reducir los efectos de las variaciones temporales en sus hallazgos e interpretaciones. Para valorar el

ritmo y sentido de los cambios, los etnógrafos utilizan procedimientos de muestreo temporal, determinan los factores intervinientes en la escena social en un período e identifican retrospectivamente los fenómenos que aíslan en las últimas fases de sus estudios. En caso de precisar datos anteriores al inicio del trabajo de campo, utilizan las reconstrucciones efectuadas por los informantes y los datos contenidos en las fuentes documentales disponibles. A veces, los etnógrafos visitan de nuevo el escenario de sus investigaciones para comprobar en qué medida los fenómenos que observaron dependen de variables temporales. Con frecuencia, describen y justifican también los marcos temporales de sus estudios, especificando la duración y regularidad del trabajo de campo y explicando los sucesos no habituales o únicos acontecidos durante su realización. Por otra parte, la mayoría de los grupos sociales dividen el tiempo en segmentos compatibles con sus actividades más importantes. La identificación de dichos segmentos, o de los períodos delimitados y seleccionados por el investigador, permite valorar los efectos de selección relacionados con los momentos elegidos para la recogida de datos.

La tarea del investigador es, por tanto, determinar, con respecto a las cuestiones iniciales de la investigación, los grupos para los que éstas son pertinentes, los contextos potencialmente asociados a ellas y los períodos de tiempo en que pueden resultar relevantes. En cada caso, el investigador establece distintos parámetros. Ciertas limitaciones logísticas y conceptuales afectan a la elección de los grupos. Para la mayoría de los etnógrafos, este último es un proceso abierto al perfeccionamiento, la modificación y la reorientación, que se prolonga durante todo el estudio.

Los problemas relacionados con el acceso a las poblaciones, o con ciertas expectativas hacia ellas, pueden hacer que se modifiquen las cuestiones de una investigación. Por ejemplo, poco después de acceder al campo, GIBSON (1976, 1982) redefinió el foco de su investigación, que de las relaciones entre grupos étnicos pasó a ser la socialización de los roles sexuales: en los niños a los que estudiaba en St. Croix, el sexo era más relevante para el rendimiento escolar que la etnicidad. La población escogida resultó inadecuada para el estudio del rendimiento diferencial entre grupos étnicos, de modo que el investigador reformuló sus fines. A veces, además del foco de estudio hay que cambiar de escenario. Wax (1971) cita las experiencias de varios antropólogos que, tras prepararse exhaustivamente para estudiar unos grupos concretos, toparon con la imposibilidad de acceder al campo elegido y hubieron de redefinir el foco de sus investigaciones y estudiar otros colectivos. LE COMPTE no pudo hacer realidad un proyecto de estudio de los valores políticos entre los escolares de América Latina porque una revolución en el país que había elegido trajo como consecuencia el arresto domiciliario de su contacto principal. En esta ocasión, el proyecto fue reformulado como una investigación de los valores relacionados con el trabajo y puesto en práctica en el entorno, más seguro, de Nuevo Méjico (LE COMPTE, 1975).

La conceptualización de las poblaciones de fenómenos que constituyen un campo de investigación es la primera tarea del etnógrafo. Una vez garantizado el acceso al grupo identificado y la relevancia del foco propuesto inicialmente o desarrollado, los investigadores proceden con las decisiones de selección y muestreo. Aunque estas últimas se asemejan a las que adoptan otros científicos sociales, el uso del diseño etnográfico plantea algunas consideraciones especiales.

Cuestiones de la selección y el muestreo etnográficos

La primera cuestión que afrontan los etnógrafos es que la selección y el muestreo son utilizados a menudo con fines y de formas diferentes por los investigadores que actúan desde distintas perspectivas. Numerosos científicos sociales interesados en la generalización de sus resultados a grandes poblaciones planifican una serie inicial de estrategias secuenciales a fin de crear para su estudio un producto, la muestra, que se asemeje lo más posible a la población. Una vez obtenida, y suponiendo que la población correspondiente haya quedado claramente identificada, desaparece el interés por los procedimientos de selección y muestreo y da comienzo el verdadero estudio. El muestreo no es, pues, sino un preliminar necesario de la investigación.

Aunque los etnógrafos y otros investigadores cualitativos ejecutan también estas tareas de definición de poblaciones, su interés por la selección y el muestreo no termina con la fijación del grupo inicial de participantes, acontecimientos o características. Por el contrario, para estos investigadores, los procesos de selección, no son algo estático, sino dinámico y secuencial (ZELDITCH, 1962). Entre sus fines se encuentra la utilización de estrategias que amplíen el alcance del estudio, maten sus cuestiones y constructos o generen nuevas líneas de indagación. Aunque hay fenómenos cuya relevancia se puede determinar con anterioridad a la entrada del investigador en el campo, muchos otros sólo aparecen en el curso del trabajo empírico. Por consiguiente, la selección es, en etnografía, un procedimiento abierto y *ad hoc*, y no un parámetro *a priori* del diseño. Por otra parte, el proceso se complica con la necesidad de efectuar la selección con vistas a la exactitud interna y la aplicabilidad externa de los resultados.

Una segunda cuestión se refiere al establecimiento y utilización de las generalizaciones. El uso de los muestreos aleatorios está motivado porque favorecen el establecimiento de inferencias formales y generalizaciones de grupos pequeños a otros mayores. Los etnógrafos también emplean procesos inferenciales y generalizaciones, pero de distinto modo. En lugar de establecer estadísticamente las inferencias al término del estudio, durante gran parte de su desarrollo utilizan inferencias lógicas inductivas y secuenciales basadas en la acumulación de fuentes con las que corroboran sus datos. Además, las inferencias de los etnógrafos tienden a explicar los fenómenos y relaciones observados en el seno del grupo estudiado; la generalización, pues, está limitada por la medida en que sea posible encontrar estudios comparables de grupos semejantes.

No obstante, esta distinción entre inferencias estadísticas y lógicas se respeta más en la teoría que en la práctica (REICHARDT y COOK, 1979). La mayor parte de los investigadores sociales generalizan sus descubrimientos a grupos mayores, independientemente de si ello está justificado o no por sus procedimientos de selección y muestreo. Muchos investigadores seleccionan un grupo porque su emplazamiento les resulta cómodo y porque se asemeja a una población interesante, por ejemplo, los niños urbanos de noveno grado procedentes de familias con bajo nivel de renta de la escuela más próxima a la universidad en que trabaja el investigador, o las mujeres de primer curso de la especialidad universitaria de psicología y, a continuación, publican sus resultados como si fueran típicos de todos los alumnos urbanos de noveno

grado o de todas las mujeres de Estados Unidos. Para sus generalizaciones, utilizan las mismas inferencias lógicas informales que cualquier investigador, pero, a menudo, no las explicitan ni tampoco se ciñen a las limitaciones que impone el análisis comparativo.

Una tercera cuestión se refiere a la voluntariedad de los participantes de un estudio. Los individuos seleccionados pueden haber sido forzados a participar, o hacerlo porque el investigador se lo ha pedido, e incluso pueden haber sido ellos mismos quienes solicitaron la investigación.

Habitualmente, los investigadores elaboran un conjunto de criterios que retrata al grupo que desean estudiar. A continuación, se dedican a buscar grupos que posean las características apropiadas y tratan de acceder al lugar donde se encuentren y obtener permiso para realizar la investigación. En estos casos, los participantes no tienen voz para determinar por sí mismos si satisfacen los criterios del investigador pues, *a priori*, éste los ha conceptualizado como miembros del grupo que va a estudiar. Negarse a participar, por otra parte, puede ser difícil, por ejemplo en el caso de los estudiantes universitarios cuyos profesores desean que se sometan a un experimento. El investigador garantiza que su muestra representa a todos los matriculados en un curso, programa o institución, obligando a los individuos a "presentarse voluntarios". Algunos pueden rehusar, pero carecen de cualquier papel en la decisión inicial relativa a su inclusión en el grupo seleccionado. Además, pueden también verse englobados en la categoría de no participantes y, como tales, ser objeto de seguimiento y aparecer en el informe final, pese a que en principio no formaban parte del experimento.

Una segunda opción es que el investigador especifique su conjunto de criterios y después publique anuncios para que, quienes lo deseen, se autoseleccionen como participantes. En este caso, los participantes potenciales tienen que realizar dos elecciones. Primero, han de decidir si están en posesión de las características deseadas. ¿Son realmente mujeres sedentarias? ¿O podrían decidir empezar a hacer *jogging* la próxima semana? ¿Pueden considerarse matrimonios felices? ¿O la discusión de la última semana los descalifica como tales? Después, deben decidir si ponerse en contacto con el anunciante y ofrecerse voluntarios. En este caso es difícil que los participantes estén mal dispuestos, pero se perderán subconjuntos enteros del grupo que se pretende estudiar, debido a que hay personas que no se fijan en los anuncios y otras cuyas apreciaciones no coinciden con las del investigador.

Un tercer caso se produce cuando son los participantes quienes buscan un investigador. Los individuos que administran un programa de innovación pueden sentir el atractivo irresistible de figurar en la literatura científica y obtener publicidad, y buscan a un investigador que evalúe o analice sus actividades. En otras ocasiones, la investigación y la evaluación pueden ser una condición de la financiación de un programa. Esta autoselección garantiza participantes bien dispuestos, al menos al principio, pero exige formas distintas de inferencia y de presentación de los resultados. La realización de un muestreo para seleccionar el grupo que va a ser investigado es irrelevante en los dos últimos casos; sin embargo, en el estudio de ese grupo, la selección y muestreo secuenciales pueden ser de gran utilidad.

Los etnógrafos y otros investigadores cualitativos determinan los parámetros de las poblaciones y seleccionan y obtienen muestras de ellas en el curso

de sus investigaciones. El muestreo y la selección son fundamentales para establecer la autenticidad de un análisis descriptivo pues, como se comenta en los Capítulos V y VI, constituyen los medios con que el investigador busca y rechaza sistemáticamente las distintas descripciones o explicaciones posibles de los fenómenos que observa. Asimismo, tienen una importancia fundamental en la elaboración de las inferencias lógicas que sustentan la comparabilidad y aplicabilidad de los resultados de los estudios. La credibilidad de estas inferencias depende, entre otras cosas, de la medida en que la participación sea voluntaria. El grado en que los miembros de un grupo estén dispuestos a participar en una investigación marca límites y restricciones, a la vista de las cuales los etnógrafos tienen que decidir sobre el muestreo y selección. En el apartado siguiente, se definen las estrategias más comunes de selección y muestreo, ofreciéndose ejemplos tomados de la práctica investigadora convencional y de la etnografía educativa, y se valoran sus puntos fuertes y débiles, así como sus implicaciones para la credibilidad general del diseño de una investigación.

La selección basada en criterios frente al muestreo aleatorio

A semejanza de otros investigadores, los etnógrafos utilizan los procedimientos estadísticos de muestreo (el muestreo aleatorio simple o estratificado) cuando desean estudiar un grupo pequeño que posee la misma distribución de características que la población a la que pretenden generalizar.

El muestreo estadístico, sin embargo, puede no resultar apropiado en ciertas circunstancias, que se producen a menudo en las investigaciones etnográficas. En casos como los que se enumeran seguidamente, es preciso adoptar otros procedimientos de selección: 1) cuando aún no se han determinado las características de la población mayor; 2) cuando los límites del grupo no son naturales; 3) cuando la generalización no es un objetivo importante; 4) cuando las poblaciones están compuestas por subconjuntos separados y sus características se distribuyen entre éstos de forma irregular; 5) cuando sólo uno o unos pocos subconjuntos o características de una población son relevantes para el problema a que intenta responder la investigación; 6) cuando algunos miembros de un subconjunto no están vinculados a la población de la que se pretende extraer la muestra; ó 7) cuando los investigadores no tienen acceso a la totalidad de la población.

El muestreo estadístico puede incluso ser irrelevante cuando lo que se pretende es describir un fenómeno poco conocido, cuando se deben crear constructos sociales (para su verificación mediante diseños posteriores más rigurosos), cuando el fin de la investigación es explicar los significados de procesos microsociales o cuando su tema es la totalidad de la población. Los criterios de selección para la investigación de instituciones, regiones o poblaciones especiales son distintos de los necesarios para obtener una muestra aleatoria representativa. En este último caso, la meta es el descubrimiento de datos susceptibles de comparación y contrastación con los de muchos otros grupos. El muestreo estadístico es también inadecuado cuando resulta en exceso arriesgado excluir de la investigación a cualquier miembro de la población (lo que ocurre en algunos estudios epidemiológicos) o cuando ciertas considera-

ciones de carácter logístico o ético desaconsejan su realización: por ejemplo, puede ser más fácil y barato incluir en el estudio a todos los miembros de la población, o la mejora en la calidad de los datos conseguidos con un muestreo no merecer los costes, esfuerzos y tiempo necesarios para su realización. Por último, seleccionar a algunos miembros de un grupo con exclusión de otros puede ser interpretado como algo inoportuno y ofensivo por parte de estos últimos (véase *Sampling: How to Fix the Odds—Part I*, 1980).

Cuando las circunstancias de la investigación obvian el muestreo estadístico, los etnógrafos buscan la comparabilidad y traducibilidad de los resultados en lugar de su transferencia directa a grupos no investigados (véase Capítulo I). La garantía de comparabilidad y traducibilidad se encuentra en la aplicación sistemática de procedimientos de selección no estadísticos y proporciona un fundamento para la inferencia de semejanzas y diferencias intergrupales.

Algunos investigadores han reflexionado sobre los procedimientos de selección y muestreo que se utilizan en etnografía. Dichos métodos se conocen como muestreo de conveniencia, muestreo exhaustivo y técnicas de muestreo intencionado, como el muestreo de casos críticos y el muestreo de casos delicados (PATTON, 1980). Se suele añadir el muestreo de casos negativos (ROBINSON, 1951; ZNANIECKI, 1934) y el muestreo teórico (GLASER y STRAUSS, 1967), aunque éstos se utilizan más bien para el análisis, siendo su utilidad menor en las fases preliminares de la investigación (véase Capítulo VI).

Algunos de estos constructos son útiles y ayudan a distinguir entre los procedimientos de selección. Otros, como el muestreo de casos críticos y el de casos políticamente delicados (PATTON, 1980), han ido desapareciendo de la literatura como procedimientos independientes y actualmente se engloban bajo una sola rúbrica, pues parecen idénticos. Otros, como el muestreo de conveniencia, han sido rechazados porque carecen de parámetros operacionales. La selección guiada por factores como la facilidad de acceso, la conveniencia del investigador, la disponibilidad de muestras y otros análogos, de carácter fortuito o accidental, se denomina a menudo muestreo de conveniencia (MANHEIM, 1977), e incluso muestreo intencionado (PATTON, 1980). Sin embargo, todos los investigadores seleccionan las poblaciones o muestras que les resultan más convenientes por cualesquiera razones, por ejemplo, por su proximidad geográfica o, al contrario, por su lejanía (en este último caso, el científico se puede permitir un viaje exótico o disponer de una tribu para él solo, no deteriorada por investigaciones anteriores).

Todos los métodos de elección de participantes u otras unidades de investigación considerados a partir de aquí se encuadran bajo dos rúbricas generales: el muestreo probabilístico y la selección basada en criterios. La selección basada en criterios exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deban poseer las unidades del estudio. A continuación, buscará los ejemplares apropiados. Algunos investigadores (p. ej., MANHEIM, 1977; PATTON, 1980) denominan a este procedimiento *muestreo intencionado*, para distinguirlo del muestreo probabilístico. Sin embargo, el nombre no es afortunado, pues supone que el muestreo probabilístico es no intencionado, cuando, por el contrario, las estrategias de muestreo aleatorio o, en general, probabilístico, lo son con toda claridad: el muestreo se basa, en efecto, en parámetros elegidos específicamente. En consecuencia, el término *intencionado* es aplicable tanto a los procedimientos de selección como a los

de muestreo y sólo se debe oponer a las selecciones de datos o fuentes de datos completamente azarosas, que normalmente son poco deseables desde un punto de vista científico.

Los etnógrafos suelen utilizar la selección basada en criterios a la hora de escoger el grupo o el escenario que van a estudiar. A partir de la determinación del problema y las cuestiones de la investigación y de la identificación de los factores empíricos y teóricos que los afectan, los investigadores de campo idean un conjunto de atributos o dimensiones que caractericen a un grupo o un escenario. A continuación, suelen escoger al primer escenario, persona o grupo que, por una parte, se ajuste a dichos criterios y, por otra, les sea posible estudiar. Algunos etnógrafos, sin embargo, localizan varias unidades de estudio posibles y eligen entre ellas la más adecuada (p. ej., CAREW y LIGHTFOOT, 1979; WOLCOTT, 1973).

El muestreo probabilístico, como se ha señalado, implica la obtención, a partir de una población bien determinada, de un subconjunto cuyas características se aproximen a las de aquélla. Requiere un procedimiento matemático para asegurar que el grupo más pequeño es representativo del mayor.

La selección basada en criterios es el punto de partida de toda investigación y antecede al muestreo probabilístico. En algunos casos, este último, a semejanza de la selección basada en criterios, viene precedido de un amplio trabajo de campo, cuya meta es obtener un conocimiento previo de las características de la población. La distinción entre muestreo y selección se trata aquí con fines expositivos: en la práctica real, la mayoría de los investigadores utilizan ambos procedimientos. Sin embargo, en las tradiciones positivistas, una vez determinada la cuestión inicial de una investigación (y, por tanto, identificada la población que se pretende estudiar) la selección depende sólo de las técnicas del cálculo de probabilidades. Por tanto, los estudios que utilizan procedimientos de muestreo para las generalizaciones de un subgrupo a un grupo mayor deben basarse en un trabajo de campo anterior que especifique las características de la población. Si éstas son desconocidas, el investigador deberá, o incorporar al diseño la tarea de descubrirlas, o seleccionar una nueva población.

Los etnógrafos, como se ha señalado, emplean una secuencia de estrategias de selección a todo lo largo de sus investigaciones porque, con frecuencia, éstas son de carácter exploratorio y carecen de un final cerrado. Utilizan la selección basada en criterios, primero para identificar la población y, a medida que se desarrolla el estudio, para determinar nuevos conjuntos de fenómenos con vistas a su análisis. Así, emplean provechosamente diversos procedimientos de selección a lo largo de las fases de identificación del problema, recogida de datos y análisis y, a veces, como se comenta más adelante (véase Capítulo VI), en las etapas finales del proyecto, cuando se matizan y corroboran los resultados.

MUESTREO PROBABILÍSTICO

Los investigadores sociales utilizan dos tipos de muestreo probabilístico: el sistemático y el aleatorio. El muestreo aleatorio simple, que recurre a procedimientos matemáticos para asegurar que ningún elemento particular cuen-

te con una mayor probabilidad de ser incluido en el estudio que otro cualquiera, es el más conocido. Sin embargo, se emplea menos que otras estrategias, debido a que las condiciones necesarias para su realización no son fáciles de satisfacer. Requiere, en efecto, que se haya seleccionado la población con anterioridad, así como que todos sus elementos hayan sido identificados y estén a disposición del investigador, pues esto es lo que garantiza que todos ellos tengan idéntica probabilidad de ser seleccionados (PELTO y PELTO, 1978).

El muestreo sistemático es una estrategia más usual. El investigador selecciona un elemento de la población cada cierto intervalo, determinado por la proporción entre el tamaño necesario de la muestra y las dimensiones (calculadas o estimadas) de la población total. Por ejemplo, se puede seleccionar cada quinto nombre de la guía de teléfonos o cada noveno alumno de una clase de secundaria. Los principios de ordenación utilizados pueden variar; pueden ser de carácter numérico, cronológico, espacial o alfabético. Aunque la muestra se obtiene de la población entera para asegurar su representatividad, el procedimiento no requiere conocer el tamaño exacto de aquélla, que se identifiquen por adelantado todas sus unidades ni que éstas sean inmediatamente accesibles. Así, si la población está compuesta por un conjunto de interacciones sociales como, por ejemplo, los comportamientos de flirteo en los pasillos de las escuelas secundarias, el número total de éstos en un día concreto podría ser desconocido y, pese a ello, el investigador estar en condiciones de seleccionar sistemáticamente cada tercera interacción, grabada en un vídeo. Una dificultad importante de esta estrategia es establecer que el intervalo de muestreo no está afectado por alguna fluctuación o variación en la población, que pueda conducir a errores (GORDON, 1975). Un etnógrafo, por ejemplo, que observara todos los quintos días de la semana del año escolar, podría elaborar un análisis excelente de los días finales de la semana en la escuela, pero sus datos tendrían una relevancia cuestionable para los restantes períodos de la semana escolar.

Aunque tanto el muestreo sistemático como el aleatorio se utilizan con distintos fines en la investigación social, los etnógrafos los emplean, específicamente, para asegurar la validez interna de sus estudios. Cuando se han planificado observaciones en distintos períodos de tiempo y escenarios, o de diferentes acontecimientos o individuos, los etnógrafos proceden a efectuar muestreos aleatorios entre estas unidades para asegurarse de que sus resultados son representativos de las poblaciones enteras. Más a menudo, sin embargo, utilizan ciertas variantes de los muestreos aleatorios simples y sistemáticos: las estrategias sincrónicas y diacrónicas. Las estrategias sincrónicas comprenden el muestreo estratificado y el muestreo por racimos. Las diacrónicas, los análisis de tendencias, los estudios de cohortes y los estudios de paneles. Todas estas variantes suponen una elaboración y diversificación eficaz de los procedimientos de muestreo; por otra parte, en ellas se fundamentan también las variantes de la selección basada en criterios.

Las estrategias sincrónicas son adecuadas cuando el investigador está interesado en una población en un momento del tiempo. De ellas, el muestreo estratificado es obligado cuando las poblaciones están compuestas por grupos separados y diferenciados. El muestreo estratificado consiste en dividir a la totalidad de la población en subconjuntos o estratos relevantes y seleccionar a los individuos dentro de cada estrato; se puede utilizar con técnicas aleato-

rias o sistemáticas. Las unidades pueden ser seleccionadas por igual entre los estratos, pero también es posible realizar algún tipo de ponderación, a fin de que la muestra se ajuste a los subgrupos de la población, o para conseguir una mínima representación de los subgrupos pequeños, que, de otra forma, se perderían. Por ejemplo, en el caso anteriormente mencionado, el etnógrafo habría conseguido una muestra más representativa de los días escolares estratificando en primer lugar el año según los días de la semana y procediendo a continuación a un muestreo en cada uno de los estratos.

También el muestreo por racimos se aplica unas veces aleatoriamente y otras con técnicas sistemáticas. Se utiliza cuando la población puede ser agrupada, de forma natural o analítica, en racimos, o unidades agregadas, semejantes. Una vez determinadas estas unidades, se procede a realizar un muestreo entre ellas; a continuación, se estudian todos los individuos de los racimos seleccionados o bien muestras de dichos individuos. El muestreo por racimos es útil cuando la selección se efectúa en grandes poblaciones o cuando el muestreo por individuos puede ser perjudicial. Por ejemplo, en la investigación educativa es frecuente tomar como unidades de estudio las clases y no a los alumnos individualmente, debido a que, por una parte, puede no ser aconsejable interrumpir las actividades académicas de éstos y, por otra, los escolares se encuentran a menudo en grupos de similar tamaño y composición. Una variante de este procedimiento, el muestreo por racimos multifásico, aparece cuando se identifican y muestrean sucesivamente varios racimos como paso previo a la determinación del que será estudiado.

El muestreo por racimos requiere que el investigador dé cuenta de cualquier sesgo introducido en la división inicial de la población en unidades agregadas. Se trata de un procedimiento utilizado frecuentemente por investigadores como los demógrafos, que necesitan muestras representativas de grandes poblaciones. Los racimos fijados en un principio pueden ser unidades naturales mutuamente excluyentes y asimismo heterogéneas en la población-objetivo, como manzanas de viviendas, vecindarios, pequeñas ciudades, fábricas o escuelas. A fin de obtener una muestra de alumnos que actúen como respondientes, algunos etnógrafos utilizan un muestreo por racimos de pequeña escala. Por ejemplo, dividen una escuela en racimos de aulas, seleccionan uno al azar y realizan un muestreo de individuos sólo en las clases incluidas en el racimo seleccionado, y con ello obtienen datos representativos típos de las opiniones generales, costumbres sociales o hábitos de trabajo escolar de todos los alumnos.

Los estudios diacrónicos son necesarios cuando el investigador pretende estimar la variación de una población en el tiempo. Consisten en realizar el mayor número posible de muestreos de una misma población en distintos momentos. La primera estrategia de este tipo, el estudio de tendencias, implica sucesivos muestreos (aleatorios o sistemáticos) de una población definida por unas características concretas o un emplazamiento común. La desventaja de estos estudios es que los elementos que componen la población varían en los intervalos de tiempo. Pese a que, por ejemplo, la obtención de muestras del profesorado de una escuela en intervalos de 2 años durante un período de 10 suministra datos de aproximadamente los mismos tipos de individuos, los profesores concretos cambian con el tiempo. Esto es, los muestreos sucesivos incluirían, no sólo a quienes permanecen 10 años, sino también a los que for-

maron parte en algún momento de esa población y posteriormente la abandonaron, así como a quienes se incorporaron a ella en el período examinado. Con todo, el método puede ser bastante eficaz en estos casos.

Un enfoque más sofisticado es el estudio de cohortes. Con este procedimiento, las poblaciones se definen por la edad, o bien por la duración de cierta experiencia. Por ejemplo, en una escuela, un etnógrafo puede realizar un muestreo (aleatorio o sistemático) de un grupo de profesores en su primer año de trabajo, repetirlo cinco años después entre los que cumplan su quinto año de experiencia docente y, de nuevo, diez años más tarde entre los que lleven este tiempo ejerciendo la profesión. Un diseño de cohortes permite distinguir de manera más precisa entre los cambios debidos a factores del ciclo vital y los que reflejan tendencias históricas generales, reforzando así la validez interna de los estudios. Como ocurre con el estudio de tendencias, esta estrategia tiene la desventaja de que las sucesivas poblaciones se componen de elementos en cierta medida distintos, a causa de las reducciones o acrecentamientos de la muestra.

En los casos en que este último aspecto suponga una grave amenaza para la legitimidad de los resultados, los investigadores pueden optar por una tercera posibilidad, el estudio de paneles. Este procedimiento exige el muestreo de una población en un momento determinado y el seguimiento, en períodos sucesivos, de los componentes seleccionados. Por ejemplo, un investigador puede seleccionar al azar licenciados de un programa de formación de profesorado y entrevistarlos en ciertos intervalos para valorar los cambios de su ciclo vital. Esta estrategia tiene también sus desventajas: persiste el problema de la mortalidad y la representatividad de la muestra se hace más cuestionable a medida que aumenta el intervalo entre el muestreo original y las sucesivas recogidas de datos.

Aun cuando el desarrollo de las variantes de las estrategias sincrónicas y diacrónicas tenía como objetivo la aplicación de éstas a los muestreos aleatorios y sistemáticos, también es posible adaptarlas a la selección basada en criterios. Numerosos etnógrafos utilizan diseños de tendencias, cohortes y paneles en su regreso a los escenarios donde, en el pasado, realizaron un trabajo de campo o bien para efectuar una selección sistemática de datos representativos de las poblaciones en períodos previos a su llegada al lugar de la investigación.

El ejemplo clásico, en etnografía educativa, es el retorno de HOLLINGSHEAD (1975) a su escenario de Elmtown y el análisis que realizó entonces de los cambios acaecidos en los treinta años que estuvo ausente (cf. MEAD, 1956; WYLIE, 1974). WOLCOTT, en su análisis de la educación en un poblado *kwa-kiutl* de Canadá (1967b) completó su observación participante de un año con nuevas visitas en los dos veranos siguientes y entrevistas retrospectivas a informantes del poblado y a educadores que habían enseñado en la escuela del lugar antes de desempeñar él esta función (cf. HOSTETLER y HUNTINGTON, 1971; KING, 1967; MODIANO, 1973). OGBU (1974), en su estudio sobre un vecindario de un centro urbano, examinó los diez años de historia y desarrollo del movimiento de rehabilitación y reforma de la educación en las escuelas de la comunidad, mediante la realización de entrevistas y la recogida y análisis de las fuentes documentales pertinentes.

SELECCION BASADA EN CRITERIOS

Como en las estrategias de muestreo probabilístico, en la selección basada en criterios se distinguen variantes. La selección basada en criterios simple requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada para, a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos. Las variantes de la selección basada en criterios simples pueden ser divididas en dos grupos. El primero lo componen las estrategias para localizar un grupo o escenario inicial que estudiar, o para seleccionar unidades de poblaciones consideradas relevantes en las primeras fases de la investigación. Comprende la selección exhaustiva, la selección por cuotas, la selección por redes y la selección de casos extremos, casos típicos, casos únicos, casos reputados, casos ideal-típicos o casos guía y casos comparables.

El segundo grupo implica procesos progresivos y secuenciales y está compuesto por la selección de casos negativos, la selección de casos discrepantes, el muestreo teórico y la selección y comparación de casos para la comprobación de implicaciones teóricas. Puesto que estas estrategias se utilizan en fases posteriores de la investigación, es decir, durante los procesos de análisis, generación y perfeccionamiento de hipótesis y elaboración de interpretaciones, se abordarán en el Capítulo VI.

Las estrategias de selección exhaustiva son las ideales en la etnografía. Con ellas, el investigador examina cada caso o elemento de una población relevante. La representatividad queda garantizada porque se cubre la totalidad de la población. Los etnógrafos que estudian grupos pequeños y delimitados durante largos períodos de tiempo pueden seleccionar exhaustivamente en las poblaciones de participantes, acontecimientos, escenarios u otros fenómenos relevantes. Cada una de estas poblaciones es manejable gracias a lo reducido de sus dimensiones; es más, el esfuerzo por seleccionar subgrupos exigirá mayores recursos que el examen de cada uno de los elementos de la población. Los historiadores y los sociólogos se encuentran en una situación parecida cuando investigan una función pública concreta, por ejemplo, la del Secretario de Educación (anteriormente Director de la Oficina de Educación). Al ser la población total lo suficientemente pequeña, un investigador que analizara la relación entre dicho cargo y las tendencias de la política educativa nacional efectuaría un muestreo exhaustivo entre quienes lo desempeñaron.

Una segunda razón para seleccionar exhaustivamente se da cuando la población está compuesta por elementos tan heterogéneos que los procesos de selección o muestreo acarrearían la pérdida de variantes de importancia. En su investigación sobre los individuos inscritos en un programa de gimnasia para adultos, JONES (1983) estudió a todos los que se apuntaron en él durante un período de 6 meses. La población era tan diversa que requería una selección exhaustiva. Los casos más frecuentes de selección exhaustiva se dan cuando la población no es aún bien conocida. Por ejemplo, el autismo es una condición mental que no está completamente conceptualizada. Los casos son raros y varían de un individuo a otro (QUAY y WERRY, 1979). Así, un distrito escolar que pretendiera evaluar sus programas e instalaciones destinados a la integración escolar de los niños autistas necesitaría seleccionarlos a todos para valorar adecuadamente la calidad de sus prestaciones en esta materia.

Sin embargo, no es frecuente disponer de los recursos necesarios para efectuar una selección exhaustiva y todavía son más escasas las poblaciones lo suficientemente pequeñas para admitir este tipo de análisis. Cuando el muestreo probabilístico es inapropiado y se excluye la selección exhaustiva, los investigadores recurren a la selección simple basada en criterios o a una de sus variantes.

Al igual que la selección exhaustiva, la selección por cuotas, a veces llamada muestreo de variación máxima (PATTON, 1980), busca la representatividad. Sin embargo, tiene que limitarse a un subconjunto de una población mayor. Para ponerla en práctica, los investigadores empiezan identificando los subgrupos principales o relevantes de un universo dado. Un etnógrafo puede dividir a la población de alumnos de una escuela secundaria en grupos según el curso escolar, el sexo y la raza. A continuación, procede a la obtención de un número arbitrario de participantes de cada categoría, como varones negros de últimos cursos, hembras negras de últimos cursos o varones blancos de primeros cursos. Si a dichos grupos les corresponden porcentajes distintos de la población, puede ponderar las cuotas para reflejarlo. La selección por cuotas proporciona un subconjunto que se asemeja a la población general. No ofrece la misma precisión que el muestreo aleatorio o el sistemático, pero las unidades seleccionadas corresponden a las dimensiones relevantes que caracterizan a la población.

El modelo clásico, y el más ambicioso, de variación máxima o muestreo por cuotas en antropología educativa es el de la investigación de WHITING (1963) sobre las prácticas de crianza de los niños en 6 culturas distintas. Se eligieron 6 pequeñas comunidades distribuidas por todo el mundo por la diversidad cultural que representaban. Asia, el área más poblada del globo, aportó escenarios en la India, Okinawa y Filipinas. Los escenarios restantes correspondieron a Kenia, Méjico y Estados Unidos. Aunque cada uno de los equipos de investigadores de campo produjo una etnografía independiente, la planificación previa y la recogida de datos estandarizados para su utilización en otras fases del estudio dieron como resultado 6 investigaciones de fenómenos comparables integradas analíticamente en una investigación comparativa multimétodo (WHITING y WHITING, 1975).

Otros estudios de escenarios múltiples (p. ej., CASSELL, 1978; HERRIOTT, 1977; HERRIOTT y GROSS, 1979; RIST, 1981; STAKE y EASLEY, 1978; TIKUNOFF y cols., 1975; WAX, 1979) constituyen variantes del diseño de los WHITING. Los criterios que fijan la selección de lugares, el tiempo que se pasa en ellos, la integración centralizada de la recogida de datos y análisis de procesos y el número de investigadores de campo por escenario, así como la naturaleza de los productos finales, difieren según los estudios. Cada uno de estos ejemplifica una forma de selección basada en criterios, aunque se distingue por la medida en que sus resultados pueden ser generalizados con confianza a las poblaciones de partida.

La selección por redes es una estrategia en la cual cada participante o grupo sucesivo es designado por otro grupo o individuo que le precede en el estudio. El investigador obtiene así su selección sobre la base de las referencias de otros participantes. Las configuraciones de las redes varían. Algunas se asemejan a una cadena: esto ocurre sobre todo cuando un respondiente o un grupo en posesión de las características buscadas por el investigador indica

como posibles respondientes a otros individuos o grupos con los mismos atributos. Por ejemplo, la investigación de HARRINGTON y GUMPERT (1981) sobre los desafiadores de predicciones negativas (personas que han alcanzado el éxito ocupacional a pesar del bajo *status* socioeconómico de sus familias de procedencia) se basó en parte en una selección por redes. Se pidió a cada respondiente que nombrara a otros que encajaran en el perfil del desafiador de predicciones negativas. La estrategia resulta útil en situaciones en que los individuos investigados están dispersos entre las poblaciones, sin formar grupos comunes delimitados naturalmente. A menudo, la selección por redes es la única forma de identificarlos. Otras veces, los eslabones son grupos de informantes. Por ejemplo, los investigadores dedicados al estudio de grupos como las familias reconstituidas (formadas por personas que se han vuelto a casar y tienen hijos de anteriores matrimonios) pueden descubrir a parte de sus respondientes o participantes entre los grupos que los individuos ya investigados conocen e indican. También los investigadores que estudian las agrupaciones de jóvenes de las escuelas secundarias (p. ej., CUSICK, 1973; VARENNE, 1982) suelen acceder a ellas consiguiendo ser presentados por individuos pertenecientes a dos agrupaciones o que, estando afiliados a una sola, mantienen buenas relaciones con miembros de otras.

La configuración de red más sofisticada es la red de tramas interrelacionadas. Denominado *análisis de red egocéntrico* o, simplemente, *red* (PELTO y PELTO, 1978), este procedimiento es, además de una estrategia de selección, una técnica de análisis de datos. Los investigadores lo utilizan tanto para acceder a los participantes como para investigar las relaciones que mantienen unido el tejido de la interacción humana. Para ello, analizan un grupo, una familia por ejemplo, y piden a sus miembros que nombren a otros individuos exteriores a su grupo con los que mantengan relaciones significativas. De esta forma, cada relación lleva a otras familias o grupos comparables, reiterándose el proceso hasta que se completa la selección. BURNETT (1973) utilizó una red de este tipo en su estudio sobre los jóvenes puertorriqueños de Chicago; entrevistó a una selección inicial de 30 individuos (elegidos por muestreo aleatorio estratificado) y, a continuación, construyó e investigó las redes formadas por sus familiares, sus pares y las personas con que se relacionaban en la escuela.

Los investigadores elaboran sus procedimientos de selección basada en criterios con distintos fines. En cada variante, la selección se basa en la comparación entre casos o dimensiones de casos. Mientras que tanto el muestreo probabilístico como la selección exhaustiva y por cuotas buscan la representatividad, las variantes que se examinan a continuación facilitan la obtención de datos con fines comparativos.

La selección de casos extremos implica, en primer lugar, la identificación, explícita o implícita, de alguna norma que determine los casos típicos o medios. Todos los casos potenciales son dispuestos en un continuo que representa las dimensiones o grupos de dimensiones de interés para la investigación. Los investigadores buscan casos que reflejen los extremos o polos de dichos continuos de manera que puedan realizar comparaciones con la norma y explicar los casos intermedios. Por ejemplo, un análisis comparativo de una escuela de gran tamaño y otra muy pequeña (BARKER y GUMP, 1964) permitió identificar los factores comunes a ambas, que éstas a su vez compartían

con las escuelas de todos los tamaños, así como los factores que afectaban de modo diferente a las escuelas de distintas dimensiones. Sin embargo, para proceder a la identificación de los extremos, BARKER y GUMP tuvieron primero que determinar el tamaño medio de las escuelas secundarias públicas.

Un procedimiento análogo es el utilizado para la selección de casos típicos. Aquí, el investigador desarrolla un perfil de los atributos que posee el caso intermedio para, a continuación, encontrar un ejemplar. WOLCOTT (1973) buscó a un director típico de escuela primaria para realizar un análisis de esta función institucional. Eliminó a las mujeres, a los demasiado jóvenes o demasiado viejos, a los varones solteros y a otros individuos atípicos en el desempeño del cargo. Con un perfil de directores de escuela desarrollado a partir de una encuesta de alcance nacional, WOLCOTT confeccionó una descripción del director de escuela elemental típico. Su tarea posterior se limitó a encontrar en el mundo real a alguien que se ajustara a la descripción y accediera a ser estudiado. GROCE (1981), en otro estudio, escogió para su análisis a dos grupos típicos de las organizaciones no lucrativas dedicadas a la juventud rural en el norte de Nueva Inglaterra.

La selección de casos únicos o la elección de casos poco corrientes o raros se basa habitualmente en alguna dimensión o atributo que actúa como un tratamiento experimental pero que no puede provocarse intencionadamente a causa de prohibiciones éticas, porque tuvo su origen en un accidente o por imposibilidades empíricas o históricas. Cualesquiera que sean los demás atributos que el caso comparta con la población general, esta dimensión lo aparta de ella. Ciertos acontecimientos históricos proporcionan a los investigadores la oportunidad de examinar procesos sociales divergentes y las respuestas que les dan los distintos grupos. FINNAN (1982), por ejemplo, contrasta los patrones espontáneos de juego de los niños nacidos en Estados Unidos con la actividad, más reglamentada, característica de los niños vietnamitas refugiados. La inmigración proveniente del sudeste asiático durante los años 70 puso ante la mirada de esta autora a una población infantil cuyas experiencias vitales actuaban como pseudotratamiento. En esta situación, la investigadora aprovechó para su trabajo las consecuencias de un cambio histórico que afectó a gran número de individuos. Otros investigadores eligen casos únicos que constituyen microacontecimientos históricos. FUCHS (1966), por ejemplo, estudió dos incidentes raciales (un boicot escolar y un movimiento de protesta comunitario) que se produjeron en escuelas urbanas durante los momentos álgidos del movimiento por los derechos civiles de los años 60. Pese a sus limitaciones, derivadas de la imposibilidad de una replicación estricta, este tipo de análisis sirve para poner de manifiesto los procesos y funciones grupales subyacentes que inciden en el comportamiento y las creencias sociales (p. ej., PRECOURT, 1982).

Más a menudo, los etnógrafos y otros investigadores de campo seleccionan casos por sus atributos raros o únicos dentro de una población. Así, pueden seleccionar escuelas porque han adoptado un programa de innovación excepcional (p. ej., WOLCOTT, 1977); a grupos de alumnos por su composición étnica poco corriente (p. ej., GUILMET, 1978, 1979); o a ciertos profesores por lo singular de sus historias (p. ej., AU, 1980; ERICKSON y MOHATT, 1982).

La selección de casos reputados suele ser una variante de la selección de casos extremos o casos únicos. El investigador hace sus elecciones por reco-

mendación de otros expertos en algún campo. En su búsqueda de las figuras públicas de una ciudad del Sudoeste que mejor ejemplificaran el carisma, HALL (1983) solicitó información a varios periodistas y a los miembros de un consejo local de prohombres. A veces, se pide a los directores de las instituciones educativas que indiquen quiénes son sus profesores más competentes. También se puede solicitar de los funcionarios de los organismos estatales que señalen, entre varios programas, los que tuvieron mejores y peores resultados. DILLON y SEARLE (1981) seleccionaron una clase concreta de primer grado como escenario para su estudio sobre uso del lenguaje de alumnos de este nivel, basándose en la excelente reputación de que gozaba la profesora entre los supervisores, sus colegas y los padres de los niños. En ocasiones, los investigadores terminan descubriendo que la reputación de un caso entre los expertos no se justifica en la realidad. SPINDLER (1974a), por ejemplo, muestra cómo un niño "adaptado", que un grupo de profesores seleccionó para su examen, era víctima de preconcepciones culturales: la investigación reveló que aquel niño sufría desadaptación emocional y marginación social.

La selección de casos ideal-típicos o de casos guía es un procedimiento con el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquél de forma óptima. TIKUNOFF y cols. (1975) utilizaron una variante de esta estrategia seleccionando a 20 profesores de escuela elemental que demostraron ser más eficaces en la enseñanza de lectura y matemáticas que otros 20 colegas. Aquí, la selección ideal-típica se basó en el marco más amplio de la selección de casos extremos, algo que ocurre con bastante frecuencia, a veces explícita y otras implícitamente. Esta clase de selección tiene mucho que ver con sucesos fortuitos o casuales: el investigador topa con una situación de la que cabe afirmar, por ejemplo, "si no funciona aquí, no lo hará en ninguna parte". Esta es la versión del caso guía de la selección ideal-típica, que depende más de la fortuna o la habilidad para encontrar lo que no se busca que de una indagación consciente y activa por parte del investigador. HANNA (1982), por ejemplo, inició su estudio de una escuela elemental integrada impulsada por las dificultades de interacción entre los niños, que había observado en su condición de madre. Ahora bien, un tema fundamental, recurrente en todo el estudio, es que muchas de las condiciones de la integración en aquella escuela eran casi ideales. Así, la demostración de la existencia de disonancias sociales en tal contexto resultó sugerente y llamativa. En el extremo opuesto, la selección que hizo WARREN (1982) de un programa bicultural y bilingüe de una escuela elemental del Sur de California, consolidado tras 8 años de funcionamiento estable y desarrollo continuo, le permitió documentar un caso de éxito de una experiencia educativa.

Por último, la selección de casos comparables es la versión etnográfica de la replicación. Este proceso puede ser utilizado por un solo investigador, cuando estudia sucesivamente grupos o escenarios que comparten atributos fundamentales y relevantes. Por ejemplo, la elección realizada por GOETZ de su segundo escenario de investigación (1981a, b) estuvo motivada por las características que tenía en común con el primero (1976a, b), una escuela elemental que atendía a una población rural circundada por áreas urbanas de las que dependía para su supervivencia económica. Otras veces, aunque esto es menos frecuente, un investigador puede replicar el trabajo anterior de otro,

seleccionando un grupo o escenario comparables. Trabajando en equipo o individualmente, los etnógrafos pueden estudiar de forma simultánea varias unidades, escogidas sobre la base de factores de comparación cruciales, y estructurar sus investigaciones como replicaciones concurrentes. Lecompte (1978) en su análisis del comportamiento normativo de cuatro profesoras de escuela elemental, seleccionó a docentes que compartían numerosas características, tanto personales como profesionales. Pese a que las profesoras diferían en algunos atributos, debido a la selección realizada por Lecompte y a factores accidentales, los resultados fueron consistentes entre ellas: en sus mensajes normativos a los niños, todas destacaban el valor que el distrito escolar atribuía a la conformidad con la autoridad y el orden y con las normas relativas al tiempo, el trabajo y el rendimiento.

Resumen

La elección de estrategias de selección y muestreo depende de los fines y cuestiones formulados, la naturaleza de la unidad empírica que se va a estudiar, los marcos teóricos o conceptuales generales que informan el estudio y la credibilidad que el investigador pretende conferir a la generalización o a la comparación de sus resultados. Terman (1925), por ejemplo, recurrió a la selección de casos extremos para escoger a niños superdotados a los que seguir posteriormente en lo que se convertiría en una selección basada en criterios por paneles (Terman y Oden, 1947, 1959). De forma parecida, numerosos analistas de muestras y experimentadores utilizan la selección basada en criterios para perfilar un grupo o población en el que, a continuación, efectúan muestreo aleatorio.

El muestreo probabilístico es el medio más eficaz para garantizar que cierto subconjunto representa con exactitud un universo mayor, aunque la selección exhaustiva y la selección por cuotas pueden cumplir también esta función. Este tipo de estrategias es imprescindible para efectuar una generalización precisa a grupos no investigados. Sin embargo, deben ir precedidas de una eficaz selección basada en criterios, cuyas principales variantes se emplean en las primeras etapas de la investigación para elegir a quién y qué se va a estudiar. La selección basada en criterios demuestra también una gran eficacia en el análisis de poblaciones poco conocidas, muy heterogéneas, altamente permeables y difusas o extremadamente pequeñas o raras. En estos casos, la precisión necesaria para delimitar los criterios de selección proporciona al investigador los densos detalles que son esenciales para los análisis comparativos finales.

EL INICIO DE LA ESTANCIA EN EL CAMPO

Aunque algunos etnógrafos planifican y llevan a cabo sus investigaciones con arreglo a un orden lineal similar al que seguimos en esta obra, las investigaciones cualitativas se caracterizan en general por ser procesos reflexivos e interactivos. Por muy concienzudamente que se definan y caractericen las poblaciones en las fases preliminares, los datos recogidos sobre el terreno

aportan una información empírica que obliga frecuentemente a que se modifiquen las decisiones iniciales. De forma parecida, los procedimientos de selección y muestreo previstos con anterioridad a la entrada en el campo se adaptan cuando así lo exigen las circunstancias. Son numerosas las decisiones que se revisan en el período inicial de la estancia en el campo y de la recogida de datos. En el contexto general del muestreo y la selección, abordaremos ahora las cuestiones de la localización de un lugar para el estudio, el acceso o entrada a éste y la diagramación de campos y colectividades.

Localización de escenarios y colectividades

La localización de las fuentes potenciales de datos en los escenarios de estudio y las colectividades depende de cómo se hayan conceptualizado las poblaciones y cuáles sean los procedimientos de muestreo y selección previstos. Exige que los investigadores traduzcan a descriptores empíricos unos fenómenos caracterizados abstractamente en los fines de la investigación y los marcos conceptuales. Tales descriptores constituyen las unidades iniciales del análisis, que designan quién o qué va a ser la fuente de datos principal e incluyen los atributos definitorios de las unidades específicas de análisis. Como se ha visto antes, tales unidades son en general, seres humanos, considerados individualmente o en grupos situados en totalidades de interacción o que manifiestan ciertos comportamientos, rasgos o creencias. En otros casos, sin embargo, se conceptualizan como unidades artefactos, acontecimientos o contextos. La localización de las fuentes potenciales de datos requiere que el investigador se aplique al problema de dónde, cuándo y cómo descubrir dichas unidades.

Este proceso está influido por la delimitación de las poblaciones. Algunas están delimitadas naturalmente. Existen al margen de los intereses del investigador y han sido formadas conscientemente (o al menos son reconocidas) por sus miembros. Entre los grupos delimitados naturalmente se pueden citar las clases escolares analizadas por CAREW y LIGHTFOOT (1979), el pueblo estudiado por SPINDLER (1973) y los ministros del Concilio Baptista del Sur investigados por WALKER (1983). Otras poblaciones se delimitan artificialmente. Se trata de grupos identificados por investigadores, expertos o responsables políticos como colectividades o individuos que comparten atributos comunes. Aunque sus miembros reconocen a veces estos rasgos compartidos en encuentros ocasionales, no componen grupos definidos socialmente. Un ejemplo de estas poblaciones lo constituyen los varones analfabetos estudiados por GILL (1982). Pese a que compartían la característica de ser incapaces de leer, no se reunían ni formaban asociaciones. Por otra parte, existen grupos delimitados a la vez natural y artificialmente. Para realizar una comparación de casos múltiples entre adolescentes varones superdotados, SAFTER (1983) buscó individuos cuya creatividad o inteligencia puntuaran en el 0,1% superior de la población. La localización de los individuos muy inteligentes planteó pocos problemas, pues las escuelas suelen integrarlos en clases de educación especial para superdotados. Pero a los alumnos con un alto nivel de creatividad no se les imparten normalmente programas específicos. Los que no alcanzan puntuaciones elevadas en los tests de inteligencia se encuentran dispersos entre la población escolar.

Los artefactos, acontecimientos y contextos pueden estar delimitados de las mismas dos formas. Algunos son reunidos por las personas que los producen o les dan origen. Otros, por los investigadores y expertos que los estudian. Los que están delimitados naturalmente y comparten un emplazamiento, como pueblos, escuelas y fábricas, tienen la ventaja para una investigación de ser conjuntos finitos y separados. Estas unidades se pueden considerar poblaciones completas, en las que es posible realizar selecciones o muestreos con confianza. Ello facilita la generalización y comparación finales. Los investigadores educativos estudian con frecuencia este tipo de grupos delimitados naturalmente y con un emplazamiento claro: clases, escuelas y distritos escolares constituyen a menudo sus unidades de análisis. Su identificación raramente plantea problemas. Las dificultades, en estos casos, giran más bien en torno a las posibilidades de selección y muestreo y a los problemas de entrada en el escenario de la investigación.

Los grupos delimitados naturalmente pero que no cuentan con un emplazamiento geográfico, o que lo cambian en distintos momentos, presentan dificultades mayores. Los grupos de protesta ciudadana, las asociaciones profesionales de educadores, los grupos activistas de estudiantes e incluso algunos grupos étnicos dispersos pueden constituir asociaciones o grupos informales que no disponen de un lugar físico de reunión, y sin embargo sus miembros reconocerse entre sí como pertenecientes a un mismo colectivo. Si la organización es formal, suele existir una lista de todos sus miembros, por medio de la cual se puede entablar contacto con ellos. Pero los grupos activistas y de protesta suelen poseer un carácter más informal y sus componentes sólo pueden ser localizados por medio de la participación directa y la interacción. En ambos casos, esta clase de grupos plantea problemas especiales al investigador. Los individuos suelen estar distribuidos en otras poblaciones más amplias; por ejemplo, los miembros de gran parte de las agrupaciones profesionales de educadores se encuentran dispersos por todo el país. Para la mayoría de los investigadores, esto implica tener que limitar el contacto y la recogida de datos a formas escritas y la necesidad de efectuar algún tipo de muestreo. También los grupos activistas y de protesta están dispersos, aunque con cierta frecuencia se concentran en algunos lugares. Puesto que dichos grupos dependen en gran medida de la interacción personal, son más factibles en general las estrategias de selección que las de muestreo.

Por último, todos estos grupos plantean problemas especiales relacionados con la afiliación de sus miembros efectivos o potenciales. Los individuos entran y salen con frecuencia de los grupos y, por otro lado, muchos de quienes comparten sus intereses y objetivos no están formalmente afiliados. Un investigador que estudiara, por ejemplo, a los profesores de matemáticas de escuela secundaria, podría localizar a gran parte de ellos a través de su asociación nacional; sin embargo, no todos los profesores de matemáticas pertenecen a la asociación y, en consecuencia, sus miembros no se pueden considerar representativos de todo el colectivo. Para la localización de grupos delimitados naturalmente pero que no comparten un emplazamiento geográfico, el investigador debe estar familiarizado con ellos y adoptar pautas flexibles de selección y muestreo. Por ejemplo SPRADLEY (1970), en un estudio sobre los vagabundos de Seattle, localizó a sus informantes en tres lugares diferentes donde se encuentran de forma habitual: un juzgado, un centro de tratamiento de alcohólicos y un barrio de los bajos fondos.

La localización de grupos delimitados artificialmente es la que plantea más dificultades. Como ejemplos pueden citarse los profesores que sufren agotamiento o hastío profesional, los escolares con familias geográficamente móviles y los desafiadores de predicciones negativas (HARRINGTON y GUMPERT, 1981) mencionados anteriormente. En estos casos, un muestreo riguroso sólo es factible cuando los grupos son identificables con claridad en el seno de otra población delimitada naturalmente. Por ejemplo, un investigador puede aplicar tests o encuestar a todos los profesores o alumnos de un distrito escolar a fin de identificar categorías especiales en los dos grupos. Otras veces es posible seleccionar o realizar muestreos en una población artificial aprovechando los servicios especiales que ésta solicita; por ejemplo, las personas con problemas de pareja son localizables a través de los centros de consejo matrimonial. Los investigadores pueden también buscar a sus participantes poniendo anuncios en los medios de comunicación y utilizando sus propias relaciones personales y profesionales. Con todo, y debido a lo especial de estos métodos de localización, tanto la generalización como la comparación de los resultados quedan afectadas.

La localización de las fuentes potenciales de datos es, pues, un proceso que depende de la delimitación de las poblaciones, así como de sus dimensiones y atributos constitutivos. En general, cuanto más grande es una población, mayor es la necesidad de procedimientos de muestreo probabilístico de amplio alcance o de técnicas de selección en escenarios múltiples. La localizabilidad de las poblaciones está influida por varios de sus atributos constitutivos. Estos vienen determinados por los marcos conceptuales o teóricos que informan los estudios, y también se descubren en el análisis empírico de los grupos. Comprenden los datos demográficos de éstos, el grado en que pueden ser reconocidos como tales, su estabilidad y su permeabilidad (es decir, la facilidad de entrada y salida de sus miembros). Los grupos menos permeables, inestables o mal definidos requieren normalmente, en lugar de técnicas de muestreo, un trabajo de campo preliminar y estrategias de selección.

Todos estos factores han de ser tenidos en cuenta por el investigador cuando decide la población que va a estudiar, su emplazamiento y las condiciones de su existencia. Para la mayoría de los investigadores, la localizabilidad de los grupos es un factor que interactúa con los fines y objetivos iniciales de sus estudios y que termina imponiendo ciertas restricciones a la aplicabilidad de los resultados. En la mayoría de los casos, todo este proceso es una especie de negociación, en la que los recursos con que cuenta el investigador tienen un peso decisivo. La conclusión más frecuente es restringir los estudios y, por tanto, la aplicabilidad de los resultados, a poblaciones situadas en el interior de áreas geográficas delimitadas, a menudo fijadas arbitrariamente. Por otra parte, el hecho de que, una vez localizadas las fuentes de datos, sea necesario acceder a ellas complica aún más todo el proceso.

Acceso a la fuente de datos y entrada en el escenario de la investigación

Una vez localizadas las fuentes potenciales de datos (escenarios, grupos o individuos) el investigador se enfrenta al problema de acceder a ellas. Debe

decidir con quién entablar contacto, cómo hacerlo y cómo mantener esa relación. Las orientaciones a este respecto son numerosas en la investigación sociológica y antropológica (p. ej., KAHN y MANN, 1952; SCHATZMAN y STRAUSS, 1973; WAX, 1971). Todas se ofrecen, sin embargo, con carácter tentativo y requieren flexibilidad y adaptabilidad. Por otra parte, al igual que ocurre con la localización de campos y fuentes de datos, en la entrada y el acceso a éstos influye su delimitación.

La cuestión de con quién entablar contacto para iniciar la recogida de datos exige que los investigadores identifiquen a las personas que puedan facilitarles el acceso a un grupo. Los investigadores se aproximan a los distintos segmentos de un colectivo a través de uno o más contactos. A las organizaciones formales jerárquicamente segmentadas, el etnógrafo se acerca por una o varias vías y a través de uno o más niveles de *status*. El establecer el contacto a través de los responsables de más alto nivel garantiza la sanción de la organización para el estudio y, por otra parte, es un requisito exigido a menudo por los distritos escolares, que son escenarios frecuentes de las investigaciones, y por otros grupos que desean restringir el acceso a sus asuntos internos. Sin embargo, el acceso a través de una única vía en los niveles superiores tiene también sus desventajas; los investigadores pueden ser rechazados de inmediato o, en caso de ser aceptados, quedar identificados excesivamente ante los participantes con los niveles superiores de la organización. En cuanto a los grupos en que no hay diversidad de *status* ni segmentos, el acceso es más sencillo, al no existir una autoridad central que lo deniegue; ahora bien, queda por decidir si introducirse en ellos por una o más vías. La mayoría de los investigadores considera más eficaz lo segundo; sin embargo, persisten la posibilidad de que el grupo identifique excesivamente al investigador con sus contactos iniciales y los peligros para la investigación de establecer relaciones más o menos incompatibles entre sí.

El acceso a un grupo es más fácil cuando una tercera persona, conocida por las dos partes, se encarga de presentar al investigador. Este es un recurso que se puede utilizar independientemente de la naturaleza del grupo. Si los participantes valoran a la persona que hace la presentación, el acceso se facilita. En todo caso, los investigadores deben reunir toda la información disponible acerca de la relación entre dicha persona y los posibles participantes antes de solicitar ser presentados. Esto ayuda a prevenir un posible rechazo a causa de una interpretación errónea de esa relación. Frecuentemente, sin embargo, no es posible encontrar conocidos comunes y el investigador ha de presentarse a sí mismo.

El contacto con las fuentes de datos se puede entablar formal o informalmente. El contacto formal supone un acercamiento a través de canales oficiales y, a menudo, profesionales. El contacto informal se basa en la utilización de redes de relaciones personales. Ambos pueden iniciarse tanto personalmente como por escrito. En general, el contacto informal y directo es más eficaz. Las personas tienden a responder de modo más favorable a una petición directa e interpersonal y, por ello, se confía normalmente más en las redes informales que en los canales oficiales. Todo esto, sin embargo, depende de cada situación. Los participantes pueden mostrarse remisos a cooperar sin una sanción oficial o pueden sentirse menos amenazados con un contacto inicial por escrito que en un encuentro directo.

Tanto para entablar un contacto como para mantenerlo es necesario que los investigadores se presenten a sí mismos como individuos sinceros con un compromiso de estudiar al grupo. La mayoría de los etnógrafos recomiendan una auténtica asunción de ingenuidad, lo que aproxima la relación que se crea a la del novicio y el experto. Ello no sólo confirma a los participantes su valor como fuentes de datos sino que sensibiliza al investigador respecto de fenómenos que, de otra forma, podría pasar por alto o no tener en cuenta. Los investigadores más diestros se presentan con algo que ofrecer a los participantes a cambio de los datos que éstos van a proporcionarles. Puede tratarse de algo tan concreto como una cantidad de dinero o la realización de ciertas tareas para el grupo, pero también son eficaces cosas menos tangibles. Una actitud atenta y empática y la documentación de la vida del individuo o el grupo son a menudo ofertas más atractivas que otros bienes o servicios y además evitan una dependencia material a largo plazo del grupo con respecto al investigador. Por último, el contacto se facilita cuando los participantes o los respondientes consideran valiosos (o al menos no perjudiciales) los fines perseguidos por el investigador. Es necesario, pues, que éste aclare y comunique abiertamente los principios éticos que rigen su actividad. En situaciones en que los datos puedan llegar a ser muy controvertidos o resultar peligrosos en algún sentido para los participantes, se debe garantizar a éstos el anonimato, así como su protección con arreglo a las directrices normalizadas a tal fin.

Los elementos más significativos de la consecución del acceso a los grupos y la entrada en el escenario de la investigación son la flexibilidad del investigador y su sensibilidad hacia los matices de las respuestas de los participantes. Ello requiere que el investigador presente los fines de su trabajo de la forma más sencilla y tentativa posible. Cuantas menos sean las peticiones iniciales, más dispuestos estarán los participantes a responder positivamente a solicitudes posteriores más elaboradas. Por último, todo el proceso de identificación, iniciación y mantenimiento de los contactos debe ser documentado del modo más completo posible. Esta experiencia también proporciona datos; su registro facilita la comparación y la replicación y constituye el principio de los procedimientos de diagramación, preliminares de una recogida de datos más exhaustiva.

Diagramación de grupos y colectividades

La entrada del etnógrafo en el campo o el acercamiento del entrevistador a los respondientes van acompañados de un proceso inicial de *vagabundeo* (LECOMPTE, 1969), a veces denominado *diagramación* (*mapping*) (SCHATZMAN y STRAUSS, 1973), que proporciona los datos de base. En la investigación cualitativa que sólo utiliza entrevistas, la diagramación se realiza por medio de preguntas con las que se obtienen los perfiles generales y de "salidas de pesca" del entrevistador (preguntas amplias y abiertas para la obtención de datos no buscados). El vagabundeo consiste en reconocer el terreno: familiarizarse con los participantes, enterarse de sus lugares de reunión, registrar las características demográficas del grupo, trazar un plano del lugar y crear una descripción del contexto del fenómeno o del proceso concreto que se está estudiando.

De manera más formal, la diagramación consiste en la realización de un

censo de los componentes de un grupo o colectividad (lo que incluye la determinación de factores como su número, edades, formación, *status* socio-económico, sexo, identidad racial y étnica y posiciones relevantes, formales e informales, en la organización). Supone un proceso informal de sacar a la luz los constructos de los participantes, escuchando atentamente y registrándolo todo después. De esta forma, el investigador examina cómo los individuos se conceptualizan a sí mismos y a los demás, las cuestiones más importantes para los participantes y cualquier área potencial de conflicto y acuerdo en el grupo. El vagabundeo por el escenario del grupo permite identificar a los informantes clave y elaborar un esquema de la utilización del tiempo y de los acontecimientos diarios del colectivo, lo que hará posible el establecimiento de los parámetros para posteriores estrategias de diagramación más pormenorizadas.

El vagabundeo facilita el desarrollo de otros medios más formales de recogida de datos, como las entrevistas estructuradas y no estructuradas. Permite al investigador, centrado en el estudio de un grupo, un contexto o un acontecimiento, comenzar el proceso fundamental de clasificar y categorizar a las personas que serán sus fuentes de datos principales. Estas categorizaciones dan origen a algunas de las unidades internas al grupo en las que se realizarán posteriormente muestreos o selecciones. La documentación explícita de todos estos procedimientos es necesaria para el análisis de los datos (véase Capítulo VI) e igualmente para la evaluación del diseño de una investigación (véase Capítulo VII).

Wax (1971) subraya que el investigador disciplinado busca y mantiene contactos con una diversidad de participantes (al margen de sus preferencias o prejuicios personales) para evitar sesgos y deformaciones en los datos. Puesto que los informantes representan a distintos subgrupos, proporcionan al investigador acceso a unos pero pueden excluirlo de otros, en cuyo caso se perderá información sobre las experiencias vitales de una parte de los participantes. Por ejemplo, en el estudio etnográfico de Cusick (1973) sobre la cultura estudiantil de una escuela secundaria del Medio Oeste, su asociación inicial con una agrupación de atletas de los últimos cursos le facilitó la entrada en varios grupos con los que estos últimos mantenían relaciones, pero entorpeció su acceso a otras agrupaciones y a los alumnos no pertenecientes a este tipo de círculos. El análisis retrospectivo de BERREMAN (1962) sobre las investigaciones de campo en la India proporciona un ejemplo clásico de la medida en que la información recogida está en función de las personas que la facilitan. Por tanto, una documentación cuidadosa de las características de los participantes, de sus relaciones de amistad y formas de parentesco y de las relaciones que mantienen con el investigador es fundamental para que se pueda valorar la fiabilidad y la validez de un estudio.

Los participantes que se aproximan a los investigadores de campo pueden ser atípicos en el grupo investigado; y lo mismo puede decirse de aquellos a quienes suelen buscar los etnógrafos como informantes y confidentes (DEAN, EICHORN y DEAN, 1967). Algunas veces esto es un mal necesario, porque los individuos que hablan idiomas comprensibles para los investigadores, que entienden las categorías analíticas de éstos y que son introspectivos y lúcidos respecto de sus propias vidas son escasos en la mayoría de los grupos. Estas cualidades, que los hacen valiosos como informantes o ayudantes, pueden

convertirlos en desviados dentro de sus propios grupos. En consecuencia, pese a la utilidad de este tipo de personas para la entrada en el grupo y en las fases iniciales de la investigación (KAHN y MANN, 1952; VIDICH, 1955), el etnógrafo debe seguir los consejos de WAX de interactuar con los participantes más diversos. Por ejemplo, en su estudio sobre los efectos de un *curriculum* legislado por el estado sobre el personal de un distrito escolar, BROWN (1982a) verificó las interpretaciones de la innovación ofrecidas inicialmente por unos pocos profesores con la administración posterior de cuestionarios a todos los docentes implicados.

En resumen, los etnógrafos suelen iniciar sus investigaciones de campo mediante procedimientos de diagramación con los que determinan la variedad de los posibles informantes y participantes de un grupo, así como las diversas situaciones en que éstos se encuentran. Ello garantiza la obtención de datos de todos los participantes en circunstancias naturales. En su estudio de las actitudes hacia la educación formal de alumnos y padres americanos nativos, RINER (1979) identificó primero las categorías de familias que enviaban a sus hijos a la escuela para, a continuación, realizar un muestreo en la tipología obtenida. Las conclusiones del análisis de CLEMENT y HARDING (1978) de las relaciones entre los alumnos de una escuela elemental integrada y las obtenidas por BECKER y sus colaboradores (1961) en su estudio de la cultura estudiantil de una facultad de medicina se basan en datos recogidos por muestreo de la gama de acontecimientos, actividades y escenarios identificados inicialmente en los campos de los estudios.

El hecho de que lo exótico o desacostumbrado sea a menudo lo que más llama la atención del investigador en los primeros momentos repercute en la diagramación de acontecimientos y actividades, así como en la selección de informantes. KHLEIF (1974) y ERICKSON (1973) sugieren como solución el empleo de estrategias como el análisis de casos discrepantes, el cuestionamiento continuo de los significados comúnmente supuestos y la realización de comparaciones transculturales de datos y casos (véase Capítulo VI).

RESUMEN

Puesto que la mayoría de los etnógrafos estudian las características y comportamientos de grupos humanos y no los efectos de un tratamiento, los participantes se eligen por su relevancia para intereses específicos. Cuando se trata de localizar fuentes de datos representativas de una población mayor, se utilizan estrategias probabilísticas. Sin embargo, es más común que los etnógrafos empleen alguna variante de la selección basada en criterios. Cuando se ha conseguido el acceso a los grupos, la diagramación, que permite la selección y muestreo metódicos en su interior garantiza que los datos son adecuadamente representativos de las diversas características y los comportamientos observables en ellos. La selección y el muestreo pueden, en este momento, adoptar la forma de entrevistas repetidas a distintos informantes con fines de confirmación y validación, cuestionarios estructurados o la observación de los participantes en todo el espectro de subgrupos y segmentos.

El proceso de diagramar un escenario o grupo y perfilar las características de una colectividad de individuos supone: 1) una completa documentación

de los rasgos y atributos dominantes dentro del escenario o el grupo y 2) la especificación del papel de los datos recogidos en el proceso de diagramación en los resultados generales del estudio. Es muy importante tener en cuenta que las estrategias iniciales de diagramación sirven para que los investigadores se hagan conscientes de los roles que pueden asumir, las formas de recogida de datos más factibles y relevantes y las posibles técnicas para el análisis de los datos obtenidos. A la consideración de estos temas se dedican los tres capítulos siguientes.

CAPITULO IV

El rol del etnógrafo

Como ya hemos señalado, la antropología tardó varias décadas en desarrollar una tradición de trabajo de campo bien organizada (véase Capítulo I). Algunos de los antropólogos más influyentes de los primeros tiempos realizaron pocos trabajos de campo, o ninguno; para obtener sus datos, se basaban en encuestas y cuestionarios sobre los pueblos nativos que remitían a los administradores coloniales y a los misioneros, así como en los relatos de los viajeros y visitantes de tierras exóticas (HAYES, 1958).

En el pasado, los antropólogos interactuaban con los grupos que estudiaban de una forma muy parecida a como se relacionan los historiadores con las fuentes documentales y los vestigios del pasado. Esto no significa que a muchos de los investigadores de campo no les preocuparan las relaciones que entablaban con sus participantes. Lo que sucedía más bien en aquella época es que no se disponía de una exposición codificada de directrices que orientara la observación o estableciera la ética de las relaciones entre el antropólogo y los participantes. En tales circunstancias, algunos pueblos nativos no sólo hubieron de soportar situaciones embarazosas provocadas por investigadores cándidos, aunque bien intencionados; también fueron intimidados y expoliados por otros antropólogos, incapaces de comprender por qué los nativos no les cedían sus artefactos ni les hablaban de los aspectos más delicados de sus vidas y sus culturas.

LA TRADICION DEL TRABAJO DE CAMPO

Aunque las preferencias personales mantenían a una parte de los primeros antropólogos alejados del trabajo de campo, con la aparición de la documentada obra de MALINOWSKI (1922) sobre los habitantes de las Islas Trobriand y el número creciente de trabajos de los discípulos de Franz BOAS en los años 20 y 30, eludir este tipo de contacto con los participantes empezó a hacerse cada vez más difícil.

En los años 30, eran pocos los investigadores que podían llamarse a sí

misimos antropólogos, sin haber superado el rito de paso de su primera experiencia en un campo (KLUCKHOHN, 1944; SPINDLER, 1970; WOLCOTT, 1975). La realización del trabajo de campo planteaba los múltiples problemas inherentes a la vida en una cultura extraña. Por vez primera, los roles asumidos por el investigador en el seno de una cultura se convirtieron en un aspecto fundamental del valor científico de un estudio. Tenían que ser considerados parte del diseño de la investigación, pues los antropólogos se relacionaban personalmente con los participantes y dependían de ellos durante períodos de tiempo ininterrumpidos, y de formas más íntimas y complejas que las derivadas, por ejemplo, de actividades como la administración de cuestionarios (SCHWARTZ y SCHWARTZ, 1955). Los etnógrafos compartían las casas de los nativos, criaban a sus hijos, se ponían enfermos y sufrían crisis emocionales en los pueblos que estudiaban. En la medida en que se integraban en la comunidad y compartían las experiencias de sus miembros, mejoraba la calidad de los datos que obtenían. Con frecuencia, hablaban de sus intuiciones tras adquirir cierta perspectiva sobre problemas que habían vivido. WYLIE (1957), por ejemplo, averiguó el modo en que las diferencias intelectuales entre los escolares eran percibidas y tratadas por un profesor de francés observando cómo su propio hijo se convertía en el alumno favorito de aquél; METZ (1981) tuvo que reevaluar su relación con los participantes a raíz de que la escuela que estaba investigando se unió con otra a la que asistía un hijo suyo.

El interés despertado por la teoría psicodinámica afectó también a la relación de los antropólogos con los participantes. Esta escuela de pensamiento sobre la cultura y la personalidad acarreó un cambio profundo en la consideración antropológica de la mente nativa, y así, de un intento por descubrir la evolución de los pueblos civilizados mediante estudios comparativos con el pensamiento primitivo, se pasó a análisis sistemáticos y menos etnocéntricos de las creencias simbólicas y los procesos cognitivos de los pueblos no occidentales. Esta evolución llevaría, inevitablemente, a que los antropólogos asumieran una actitud comprometida hacia las culturas y pueblos que estudiaban, convirtiéndose en sus intérpretes y defensores ante sus propias sociedades.

En algunos casos ello se debió a que los antropólogos, a través de su estudio de los pueblos nativos, se hicieron conscientes de los abusos ejercidos a veces por las potencias coloniales. En otras ocasiones, preveían la explotación comercial e industrial de los recursos de los territorios de estos pueblos, y pretendían mitigar el impacto que tales cambios pudieran tener en las culturas y formas de vida de sus habitantes. También la guerra y la política jugaron un papel en este proceso. Algunos de los principales antropólogos se sintieron impelidos a definirse contra las teorías pseudo-científicas inspiradoras del nazismo y de otras políticas nacionales de inspiración racista (BOAS, 1938); asimismo, se dedicaron a facilitar la comunicación entre los militares de las culturas europeas y los pueblos tribales o feudales, con quienes aquéllos entraban necesariamente en contacto en el curso de las operaciones bélicas. Debe recordarse que incluso las relaciones entre europeos y americanos, pese a la similitud superficial de sus culturas, estuvieron sembradas de malentendidos de origen cultural (BENEDICT, 1946; MEAD, 1942, 1959).

Todas estas circunstancias pusieron de manifiesto que los etnógrafos, por sus especiales relaciones con los participantes y sus conocimientos sobre

ellos, debían considerar los roles que desempeñaban en los escenarios de sus investigaciones con más detenimiento que otros investigadores. A este respecto, será útil resumir las diferencias existentes entre los roles del etnógrafo y los que adoptan los investigadores de las demás tradiciones. Aunque, a nuestro entender, lo que se expone a continuación debe ser tenido en cuenta por cualquier investigador social, para el etnógrafo posee un significado especial. Los aspectos que trataremos son la subjetividad, la implicación en las relaciones sociales y el compromiso.

SUBJETIVIDAD

La etnografía es una de las escasas modalidades de la investigación científica que admite en su seno las percepciones y sesgos subjetivos tanto de los participantes como del investigador. Esta es una diferencia importante frente a otras tradiciones. Como se ha indicado en el Capítulo II, las orientaciones metateóricas de los etnógrafos, así como sus intereses personales, inspiran la formulación de las cuestiones iniciales y la elección de los participantes de los estudios. Los etnógrafos comparan implícitamente sus propias culturas con aquéllas que investigan, en un proceso que arroja luz sobre ambas, pues tienen presente lo que están observando en un momento dado y lo que experimentaron con anterioridad (CAMPBELL, 1979). Esto no sólo ocurre cuando un etnógrafo se introduce en un contexto cultural extraño para examinarlo; incluso cuando se encuentra en su cultura de origen adquiere a menudo una conciencia más clara de sus estructuras en virtud de las investigaciones que efectuó en otros escenarios.

Una segunda diferencia consiste en que los etnógrafos necesitan aprender los idiomas y variantes lingüísticas de los participantes. Numerosos profesores de etnografía insisten en que dicho aprendizaje es imprescindible si se quiere alcanzar el grado de comprensión necesario para desvelar las pautas de comportamiento y las creencias de los grupos que se están examinando. No es posible investigar adecuadamente una cultura a través de intérpretes. Paul RADIN (1933) señalaba que, para comprender a fondo una cultura, hace falta, junto a una observación participante amplia y profunda, una fluidez en el lenguaje casi igual a la de los nativos. Sin embargo, esto no deja de ser un ideal; de hecho, la mayoría de los etnógrafos tiene que confiar, al menos hasta cierto punto, en la traducción de intérpretes nativos. Un enfoque más conductista adoptado por algunos antropólogos (HARRIS, 1980), resta importancia a la fluidez en el uso de los idiomas nativos. Estos investigadores opinan, en efecto, que el comportamiento observable es el aspecto fundamental del estudio de una cultura, pues lo que los individuos dicen hacer es menos importante que sus comportamientos reales.

En nuestra opinión, la fluidez en el lenguaje de los participantes tiene una importancia decisiva. Incluso el etnógrafo que actúa en el interior de su propia cultura y con su propio idioma, puede encontrarse con que los significados que él atribuye a los significantes verbales o a las acciones no coinciden con los de los participantes. Puede suceder, por ejemplo, que un investigador dedicado al estudio de adolescentes repare en que, sin un cierto aprendizaje preliminar de sus jergas, no es posible conseguir de ellos más que

una actitud de indiferencia cortés. Paul WILLIS (1976), por ejemplo, pudo analizar las pautas incipientes de estratificación social entre los escolares británicos debatiendo con ellos las relaciones existentes entre los nombres que daban a los distintos subgrupos y el comportamiento asociado a dichos nombres. Sobre esta base, elaboró un estudio pormenorizado de las diferencias existentes en la preparación de estos jóvenes para su diversa integración en la vida laboral.

IMPLICACION EN LAS RELACIONES SOCIALES

Los etnógrafos, ante todo, han de trabajar en escenarios donde los comportamientos se producen de forma natural. Deben ir hacia sus participantes; no pueden recurrir a contextos de laboratorio para la pureza del diseño, ni a audiencias cautivas por razones prácticas. Durante un período de tiempo ininterrumpido, deben mantener una interacción constante con los participantes. A menudo, los investigadores no tienen otro rol que desempeñar ni otra razón para permanecer en el escenario, que su deseo de estudiarlo. Dependen de los participantes para hacer amistades, y también pueden necesitarlos para algún servicio o para acceder a nuevos individuos o grupos.

Los primeros días pueden ser muy estimulantes, pues todo lo que se observa es algo nuevo que estudiar. Pero también pueden estar llenos de frustraciones, cuando la realización de los preparativos y arreglos necesarios para el estudio avanza con una exasperante lentitud a través de los canales y procedimientos específicos de la cultura, que el antropólogo apenas entiende. Normalmente el investigador suscita algunas reacciones de hostilidad, y asimismo le resulta difícil eludir ciertos roles o el desarrollo de relaciones de amistad que, debido a su carácter singular o a posibles aspectos estigmatizantes, pueden sesgar su percepción o impedir su acceso posterior a importantes fuentes de datos (ARGYRIS, 1952). Los etnógrafos pueden encontrarse con que sus primeros informantes son individuos autoseleccionados, marginados o de bajo *status* en el grupo estudiado, que buscan asociarse con ellos como medio de aumentar su prestigio. POWDERMAKER (1966) por ejemplo, se vio forzada a despedir a un informante clave en su primer trabajo de campo porque la necesidad que éste tenía de su aprobación hacía que exagerara los datos que le suministraba. La asignación de un rol inesperado a LECOMTE deformó el comportamiento de los participantes en su estudio de 1975; éstos, alumnos de una escuela elemental, habían sido informados previamente por su profesora de que LECOMTE estaba escribiendo un libro acerca de ellos (véase el Capítulo VI para una descripción más detallada). Inspirándose en programas populares de televisión, los escolares se dedicaron a exhibir comportamientos que, en su opinión, harían la lectura del libro más interesante.

COMPROMISO

Los etnógrafos son siempre unos extraños introducidos parcialmente en una cultura. En el curso de su trabajo, adquieren roles y *status* en el seno de

la comunidad; por otra parte, la emoción y los buenos momentos que suponen los primeros hallazgos desaparecen para dar paso a la monotonía cotidiana de las anotaciones, las entrevistas y la observación de fenómenos cada vez más conocidos. Es difícil mantener un nivel de interés y receptividad alto cuando el aburrimiento se adueña del investigador; más importante aún, puede resultar más complicado cada día conservar el equilibrio entre los sentimientos de amistad y una observación desapasionada e imparcial (MILLER, 1952). El extraño pasa a convertirse en amigo y miembro de la familia (POWDERMAKER, 1966; WAX, 1971) del que, en cuanto tal, se espera que comparta los sentimientos y las crisis que experimenta el resto de los miembros de la comunidad.

Al etnógrafo se le pide que se convierta en un aliado en las disputas familiares o comunitarias, o que hable en nombre de la comunidad a los extraños. A medida que aumenta la comprensión mutua crece también el riesgo de que los antropólogos pierdan la perspectiva, identificándose con sus participantes y dejando de documentar los aspectos más inusuales o censurables de sus vidas. También se hace más difícil que mantengan una actitud comprensiva hacia prácticas que les repugnan. Estas no tienen que ser las obvias de los hábitos de alimentación o higiene; pueden relacionarse con el trato dado a las personas deficientes o a ciertos subgrupos de la comunidad, que ofenda el sentido de equidad y de justicia del investigador. En los contextos escolares, por ejemplo, el etnógrafo se ve obligado a contemplar a veces cómo los profesores o los administradores tratan a los alumnos de forma que él considera inhumana o injusta.

MANTENIMIENTO DE LA PERSPECTIVA

La implicación con los participantes plantea al etnógrafo diversos problemas. El más evidente es el de conservar la objetividad. Cuando se percibe en algún momento que esto no es ya posible conviene ausentarse por un tiempo del campo; ello mejora la perspectiva, especialmente si el investigador tiene ocasión de revisar sus percepciones y sus notas con otros colegas (WHYTE, 1955).

La implicación del etnógrafo, sin embargo, está también regida por una tradición informal con arreglo a la cual se espera de él un cierto tipo de compromiso. Este incluye comprender a los participantes e identificarse con ellos, hasta el punto de que el producto de la investigación no sólo debe ofrecer una representación auténtica de los modos de vida del grupo a los extraños, sino aparecer como legítimo a los ojos de los mismos individuos estudiados. Con cierta frecuencia éstos han experimentado, desde sentimientos de consternación y enfado, hasta una franca hilaridad al leer las descripciones de los antropólogos; incluso de quienes habían mostrado una actitud de mayor comprensión (DELORIA, 1969; YOORS, 1967). Un ejemplo claro de violación del compromiso ético y de las reglas de una información desapasionada lo constituye la investigación de TURNBULL (1972). Este antropólogo vivió entre los *ik*, pero encontró las, para él, insensibles y crueles relaciones sociales de este grupo tan repugnantes, que su descripción mostraba a las claras la sensación de rechazo que experimentaba. Fue incapaz de hablar en nombre de este grupo y de mantener una actitud objetiva al presentar su cultura.

ABANDONO DEL ESCENARIO

Cuando el etnógrafo ha pasado un tiempo considerable en una cultura, los roles que ha adquirido y las amistades que ha trabado crean una red de dependencias entre él y los participantes. Si bien estas últimas son fundamentales para la investigación puede suceder que, tanto social como personalmente, no tengan la misma importancia para el investigador y para los informantes que pueden depender de aquél para cosas tan dispares como un salario, protección, *status*, diversiones, apoyo emocional, atención médica o contacto con una cultura más compleja, moderna o adulta. Esto hace surgir un dilema: para realizar su investigación, el etnógrafo ha de adquirir un rol, pero el desempeño de roles conduce inevitablemente al tipo de relaciones que hay que manejar con cuidado en el momento en que es necesario darlas por finalizadas. La presencia del etnógrafo puede aportar a los participantes un tipo de relación que nunca antes habían experimentado, una relación que puede ser estimulante e incluso lucrativa. Su pérdida puede resultar mucho más entristecedora para ellos que para el investigador: después de todo, éste regresa a su propia cultura, a menudo con un sentimiento de alivio y, a veces, con la satisfacción del trabajo cumplido. Los participantes, sin embargo, han perdido un contacto social que les sacaba de su rutina; incluso es posible que lleguen a sentir algo parecido a una muerte en la familia. En consecuencia, el etnógrafo, más que cualquier otro investigador, debe reflexionar sobre cómo abandonar el escenario de su trabajo del modo menos perjudicial para los participantes.

En la investigación experimental, el término de la actividad con los sujetos puede entrañar riesgos para éstos, especialmente la aparición no prevista o tardía de efectos indeseados del tratamiento. Se aconseja, pues, a los investigadores que informen anticipadamente a los sujetos y obtengan su consentimiento cuando sea preciso y que trabajen con ellos hasta la remisión de todos los efectos negativos que razonablemente puedan preverse. Tales prácticas están dictadas por las disposiciones legislativas que regulan el tratamiento de sujetos humanos. Las mismas normas son aplicables al etnógrafo. E incluso más estrictamente, pues éste no puede predecir, ni el efecto de su marcha sobre los participantes, ni el valor que sus informantes pueden haber atribuido a sus relaciones con él. La importancia de este tipo de cuestiones éticas lo ejemplifica la adopción en 1971, por parte de la Asociación Antropológica Americana, de un código deontológico del etnógrafo y la posterior inclusión de la investigación observacional en el ámbito de aplicación de las directrices en materia de sujetos humanos.

FRANQUEO DE FRONTERAS

El etnógrafo no sólo precisa acomodarse a los diversos roles que ha adquirido o le han sido asignados en el escenario de la investigación; debe tener también la facultad de cambiar eficazmente de rol: abandonar la representación de un conjunto de roles adecuados para un escenario específico, y asumir otros muy diferentes de los anteriores, al desarrollarse los nuevos en contextos totalmente diversos y por razones asimismo distintas. Los etnó-

grafos también deben ser capaces de comunicarse, como representantes legítimos y convincentes de estos roles o *status*, con otros individuos que mantienen posiciones complementarias respecto de cada una de sus múltiples identidades. Por ejemplo, los ancianos de un poblado pueden solicitar a un antropólogo que merece su confianza que, en su condición de experto familiarizado con las burocracias gubernamentales, interceda en su favor en las negociaciones con un equipo médico visitante para la solución de un problema sanitario insoluble. Como es obvio, una petición análoga puede ser hecha desde la otra parte: el equipo médico puede solicitar al antropólogo que hable en su nombre a los habitantes del poblado.

A la capacidad de comunicarse con eficacia con distintos grupos culturales y en el seno de ellos se ha denominado *franqueo de fronteras* (SCHENSUL, SCHENSUL, GONZALES y CARO, 1981). Puesto que los etnógrafos casi siempre estudian grupos cuyas culturas difieren de las suyas, las destrezas del franqueo de fronteras son decisivas para el éxito de un proyecto de investigación. Franquear fronteras se asemeja, en cierto sentido, a la tarea del agente cultural (*cultural broker*) en cuanto que los etnógrafos actúan a menudo como tales en varios grupos, cuyas acciones o motivaciones tienen que ser explicadas a los demás.

Sin embargo, el franqueo de fronteras va más allá de la función más bien pasiva del agente cultural, dedicado a labores de traducción entre culturas. En efecto, implica la participación activa en las distintas culturas que intervienen en un proyecto y lo afectan de alguna manera. Su utilidad no se circunscribe al desarrollo específico de la investigación de campo. El etnógrafo necesita estas destrezas, no sólo para sobrevivir en el escenario de su investigación, sino para facilitar la ejecución de cada fase de su proyecto. Esto se debe al gran número de instancias y grupos que poseen alguna competencia sobre él: asociaciones privadas, organismos de financiación, los participantes del estudio, otros profesores universitarios y algunas instituciones políticas.

Franquear fronteras con éxito requiere estar familiarizado, o al menos tener la capacidad para llegar a estarlo, con los comportamientos, fines y creencias de todos los grupos o instancias con competencias en el proyecto. El investigador precisa también ser reconocido como representante legítimo por al menos uno de ellos, así como la capacidad de actuar desapasionadamente al margen de otros sin perder por ello credibilidad. En cierto sentido, la capacidad de franquear fronteras supone que el investigador está presente en varios grupos, a menudo sin integrarse totalmente en ninguno de ellos. Los títulos de bastantes libros sobre metodología de la investigación ilustran esta tensión entre pertenencia y distancia; un buen ejemplo es la obra de POWDERMAKER (1966) *Stranger and friend* ("Forastero y amigo").

Para hablar de franqueo de fronteras es necesario definir el término *cultura* con un sentido más amplio que el habitual. La mayoría de los debates sobre proyectos de investigación involucran a dos culturas: una (la estudiada) se reconoce fácilmente y la otra (la del investigador) está, como mínimo, implícita (CAMPBELL, 1979). Sin embargo, toda empresa social humana, sea profesional, familiar, social o institucional, configura grupos que establecen de forma duradera normas y reglamentaciones, intereses, pautas de comportamiento y formas de ver el mundo que, en cuanto son adoptadas por sus miembros, constituyen sus características identificativas. De estos grupos

cabe afirmar que poseen una cultura (GOODENOUGH, 1976), al margen de la variedad de sus criterios de afiliación o pertenencia. Por ejemplo, la pertenencia al grupo puede ser transitoria como en las burocracias gubernamentales, donde una estructura formal dicta las funciones y quienes las realizan son más o menos intercambiables. Otro caso es el de los grupos en que no existe una única asociación formal que englobe a todos sus miembros. Como ejemplo puede citarse una disciplina académica como la antropología en la que se impone una cultura común a través del trabajo de investigación, la formación y el aprendizaje, pero en la que no existe una asociación profesional a la que pertenezcan todos sus practicantes.

El papel de estos grupos en un proyecto de investigación es fundamental: a veces, porque sus miembros pertenecen a la misma disciplina que el investigador; otras, porque se trata de organismos de financiación con los que éste se ve obligado a negociar. En todo caso, tanto las destrezas de negociación y comunicación del investigador como la profundidad de su comprensión de los matices de estos grupos culturales resultan decisivas para la ejecución de un estudio.

LOS ROLES DEL INVESTIGADOR

Existen tres conjuntos de relaciones de rol en los que está implicado el investigador y que afectan a su estudio: 1) las relaciones externas al estudio, cuyo punto de referencia es el *status* del etnógrafo como investigador; 2) las internas al grupo de estudio, centradas en el *status* del etnógrafo como participante en la cultura; y 3) las que se desarrollan en la interconexión de las relaciones internas y externas. Estas últimas son las que requieren más a menudo el franqueo de fronteras.

El primer conjunto de relaciones de rol está compuesto por aquellas que el investigador mantiene como especialista de una disciplina académica. El etnógrafo actúa como defensor de un método concreto, como investigador que desea justificar el valor del estudio de un grupo determinado y del planteamiento de cuestiones específicas y como empresario en busca de financiación.

El segundo está formado por todas las relaciones que el etnógrafo adquiere en el transcurso de la interacción con los participantes del estudio. Incluyen los roles que le confieren legitimidad para permanecer en el escenario como observador y otros que le permiten desarrollar una interacción social adecuada con los participantes. Algunos etnógrafos afortunados han sido capaces de legitimarse a sí mismos como simples observadores que desean aprender todo lo posible de una cultura. En caso de poder adquirirlo éste es el rol más práctico, pues crea un número menor de imágenes superpuestas en las mentes de los participantes acerca de lo que un observador quiere o debe saber. No obstante, hay casos en que no es posible desarrollar un nivel de interacción suficiente a menos que el investigador adquiera un rol específico de entre el conjunto de relaciones propias del grupo. La interacción exige claridad en los *status* y en los comportamientos correspondientes. En ciertos casos, los investigadores se han visto incluso forzados a inventar algún rol con el que los participantes estuvieran familiarizados y que no fuera incompatible

con las actividades de recogida de datos. Entre éstos cabe citar los de periodista, funcionario médico del gobierno, evaluador, escritor o "defensor" (alguien que presenta una visión positiva del grupo al mundo exterior).

Entre los roles internos está el específico del investigador como observador. WOLCOTT (1975, pág. 115) ha señalado que el etnógrafo es, primero y ante todo, el "instrumento esencial de la investigación". Los etnógrafos son recolectores de datos, "observadores, narradores y escritores"; como cámaras humanas registran con la máxima fidelidad posible los fenómenos que perciben. Pueden utilizar diversos instrumentos, como cámaras fotográficas o de cine y grabadoras de audio y vídeo. Sin embargo, a diferencia de estos dispositivos automáticos que sólo registran aquello a que están dirigidos, sin realizar abstracciones ni análisis, los etnógrafos pueden ir más allá, matizando sus preguntas, comprobando sus ideas o sospechas y profundizando en el análisis de los temas. La recogida de datos debe mediar todos los roles desempeñados por el investigador.

El tercer conjunto de relaciones de rol, es decir, el que supone una interacción del primero y el segundo se inicia normalmente en las últimas fases del estudio, una vez que el etnógrafo se ha familiarizado lo suficiente con el grupo estudiado para ser considerado su portavoz legítimo. Este tipo de relaciones suele perdurar bastante tiempo después de haberse completado el proyecto inicial; en ocasiones, proporciona un estímulo para nuevos estudios que amplían las cuestiones planteadas originalmente. Por ejemplo, se puede requerir de un investigador que actúe como testigo experto de la vida de las personas que ha estudiado. En el pasado, era frecuente también que los participantes solicitaran del etnógrafo su intercesión ante organismos sociales y gubernamentales a propósito de cuestiones que a ellos les resultaban incomprensibles pero que el investigador comprendía mejor, por estar más familiarizado con los mecanismos institucionales correspondientes. Aunque dicha práctica ha perdido vigencia a causa del nivel de sofisticación alcanzado por los pueblos antiguamente denominados tradicionales o "primitivos", en los últimos tiempos ha surgido un nuevo tipo de publicaciones, con las que se pretenden objetivos tales como explicar las prácticas empresariales japonesas y chinas a los hombres de negocios norteamericanos, sin duda en beneficio de éstos últimos (OUCHI, 1982).

Según los fines de las distintas investigaciones, los roles desempeñados por los etnógrafos pueden variar en cierta medida. No obstante, creemos que dicha variación no afecta tanto al hecho de que en cada caso se desempeñen roles distintos, como a la importancia relativa que puede llegar a adquirir cada uno.

Roles externos al estudio

En las fases iniciales de un proyecto, los investigadores deben prestar atención a sus roles como practicantes de una disciplina académica y como colegas de otros expertos interesados en el problema de la investigación o en el grupo objeto de estudio. Si el investigador es un posgraduado, sus profesores aprovechan la ocasión para terminar de inculcarle la cultura de la disciplina a la que pertenece; así, le aleccionan sobre cómo poner en marcha el

proyecto, cómo conducirse en el campo e incluso cómo pensar. El aprendizaje para llegar a pensar como miembro de una disciplina es el objetivo fundamental de la formación de los posgraduados, y normalmente deja una marca indeleble en sus procesos lógicos e investigaciones futuras.

Aunque los constreñimientos disciplinares no forman parte del proceso de socialización de los investigadores de modo tan obvio como podría desprenderse de lo que acabamos de afirmar, ni se aplican de forma tan rígida, ello no supone que dejen de ser significativos. La investigación previa influye sobre las cuestiones que quedan por plantear, y también puede obviar algunas de las ideas del investigador. Sus colegas (y los directores de las revistas especializadas) quizá tengan que ser persuadidos de que un conjunto concreto de procedimientos de investigación es válido y apropiado, que determinada cuestión es significativa, o que el estudio de un grupo dado reviste algún interés. En parte, la razón es que el trabajo de un investigador, en cuanto miembro de una disciplina, se supone que representa de alguna forma general los enfoques típicos de ésta. Cuando no es así, sus colegas pueden considerar que la investigación realizada no pertenece al campo, aun admitiendo su calidad. Si un antropólogo emprende una investigación de tipo cuantitativo o experimental, puede encontrarse con que es calificada de no antropológica por no haber utilizado el diseño de investigación común en esta ciencia. El antropólogo disidente no se está comportando (o no está pensando) como un miembro de la tribu. En suma, se requiere un nivel considerable de destrezas comunicativas para franquear fronteras incluso dentro de una misma área de conocimiento.

Todavía más cercanas están las fronteras creadas para delimitar subáreas o campos teóricos en el seno de una misma disciplina. Por ejemplo, puede ser tan difícil reconciliar a etnógrafos que piensan que la única etnografía legítima es la de los estudios de pequeña escala realizados en largos períodos de tiempo y al servicio de la investigación pura (WOLCOTT, 1975), con los que defienden la realización de etnografías en múltiples escenarios y con un plazo fijado por responsables políticos (FETTERMAN, 1979; RIST, 1980), como poner de acuerdo a economistas y teólogos sobre la definición del valor.

Otro aspecto que ocupa al investigador en las primeras fases de un proyecto es el relacionado con la obtención de fondos. Los organismos de financiación son también culturas; además, tienen que rendir cuentas a consejos directivos y organismos legislativos con sus propias estructuras de creencias. Y todos ellos están integrados en una comunidad de no especialistas, algunos de cuyos componentes tienen a veces un gran interés, aunque escaso conocimiento, del grupo objeto de la investigación. El etnógrafo debe darse cuenta de algo importante: dichas instituciones sólo le prestarán su apoyo si los intereses que mueven el proyecto pueden ser traducidos a su lenguaje y considerados relevantes en el marco de sus planteamientos. En ocasiones, la propuesta se elabora de forma tal que en ella se tienen en cuenta los intereses de la institución y, simultáneamente, se consigue introducir el proyecto que desea realizar el investigador (LECOMPTE, 1970). Cuando un etnógrafo emprende alguna investigación bajo contrato, o es empleado como evaluador o informador por alguna institución, las primeras negociaciones pueden exigir también la búsqueda de un acercamiento entre los modos y normas de trabajo usualmente jerárquicos y burocráticos de la institución contratante y los estilos y

reglas tradicionales de la etnografía (EVERHART, 1975). Mientras que tales organismos pretenden normalmente que se especifiquen desde el primer momento los problemas, procedimientos de recogida de datos y plazos, los etnógrafos precisan un cierto nivel de autonomía para definir y explorar las cuestiones a medida que éstas van surgiendo. Incluso cuando se ha llegado a un acuerdo respecto del modo en que el etnógrafo contratado realizará su trabajo, pueden producirse cambios en el personal responsable del proyecto o en las políticas públicas, que quizá requieran nuevas y continuas negociaciones en todo el transcurso del proyecto de investigación (FITZSIMMONS, 1975).

Roles internos al estudio

Conseguida la financiación, las destrezas del franqueo de fronteras deben utilizarse con los participantes del estudio. Los etnógrafos deben comunicar eficazmente sus proyectos y necesidades a los miembros del grupo investigado y también a los subgrupos cuyas características como sexo, raza y edad, con sus pautas culturales asociadas, pueden diferir de las del investigador. Quizá sea necesario también establecer relaciones con organismos o individuos, por ejemplo, administradores escolares o funcionarios del *Bureau of Indian Affairs* ("Oficina de Asuntos Indios"), que tienen competencias supervisoras y acceso a los grupos. Con frecuencia, estos funcionarios poseen creencias bastante fijas sobre las motivaciones y comportamientos del grupo que está siendo estudiado: por tanto, un etnógrafo cuyo trabajo no confirme dichas creencias puede ser contemplado con sospecha. Los etnógrafos dedicados a estudios evaluativos se enfrentan con problemas adicionales: además de sufrir las mismas limitaciones en sus roles que otros investigadores socio-culturales, pueden estar obligados a comunicar lo que descubran a los participantes y a menudo también a organismos exteriores, cuando se considere oportuno en razón de la importancia de los hallazgos. Sin embargo, en la medida en que los resultados del etnógrafo no coincidan con las apreciaciones de los participantes acerca de los acontecimientos o de sus propias conductas, éstos pueden sentirse ofendidos dificultándose el acceso del investigador a nuevos datos. Por el contrario, los etnógrafos que trabajan al modo tradicional pueden elaborar sus resultados tras abandonar el campo. Su trabajo no les exige que comuniquen sus conclusiones tan pronto accedan a ellas, al margen del grado en que pudieran resultar halagadoras para los participantes.

El rol de intermediario

Al comienzo del capítulo hemos mencionado que, a veces, se solicita de los antropólogos que hablen en nombre de sus participantes. Ello puede suponer que actúen como intérpretes de un lenguaje o comportamiento que conocen y que otros miembros de su cultura ignoran. Por ejemplo, se puede pedir a un etnógrafo que actúe de intermediario entre las bandas de delincuentes y la policía, los habitantes de los Apalaches y los burócratas del gobierno, o los profesores y los administradores de un distrito escolar. En

estos casos, el problema del etnógrafo es hablar para un grupo en nombre de otro sin ser identificado como partidario de ninguno. Por ejemplo, DAVIDSON fracasó claramente en este terreno; tras la publicación de su libro (1981), en que describía la experiencia de los inmigrantes mejicanos ilegales en Tejas, fue arrestado y procesado por un presunto delito de introducción ilegal de personas en el país, pese a mostrar la documentación expedida por las autoridades que acreditaba su condición de investigador.

Otras veces, se pide a los investigadores que intervengan en nombre de los participantes. En tales casos, los etnógrafos se convierten en defensores de los grupos que han investigado y ello suele terminar alterando sus relaciones mutuas; tenga o no éxito, la intervención siempre repercute de algún modo en la forma en que los participantes lo percibirán en el futuro.

Cuando se ha completado el estudio hay que presentar los resultados a varios destinatarios. Según los fines del proyecto o las intenciones del etnógrafo, dicha presentación se ajustará a las necesidades, intereses y trayectoria de las instancias receptoras (SCHENSUL y cols., 1981). Una institución académica espera una prolija monografía técnica que especifique cómo se recogieron los datos y en qué forma los resultados obtenidos afectan a las futuras investigaciones teóricas o empíricas; a los responsables políticos les preocupan muy poco las técnicas de recogida de datos utilizadas, pero están interesados, y mucho, en las implicaciones del estudio para las disposiciones legislativas o las normas administrativas. Los directores del proyecto y quienes participaron en él, que constituyen otra instancia receptora, dedican menos atención a la filosofía del investigador que a los aspectos relacionados con la eficacia del proyecto (SCHENSUL y cols., 1981).

Cuando los etnógrafos abandonan los estudios de tipo tradicional de pequeña escala y financiados con becas para emprender un trabajo aplicado, a menudo integrados en equipos multidisciplinarios y dedicados a cuestiones relacionadas con los grandes escenarios urbanos contemporáneos, aumenta correlativamente el número de instancias e individuos con los que precisan comunicarse. El etnógrafo no puede ya estar seguro de que sus participantes nunca tendrán acceso a su monografía; tampoco puede disfrutar del maravilloso aislamiento en el que los primeros antropólogos reflexionaban larga y pacientemente sobre sus datos. Las técnicas de estudio y las ideas etnográficas son consideradas cada vez más útiles por numerosos organismos e instituciones; pero esto impone nuevas limitaciones y desafíos a la etnografía y a quienes la practican. La destreza con que los etnógrafos son capaces de comunicarse y de rebasar tanto su propia cultura como otras resulta decisiva, tanto para la legitimidad y comprensividad de los resultados de sus investigaciones, como para la posibilidad de continuar realizando trabajos de campo en el mismo o en otros lugares.

En el Capítulo V consideradas ya las cuestiones relacionadas con el rol del investigador y la entrada en el campo, abordaremos las técnicas y procesos de la recogida de datos etnográficos.

CAPITULO V

Estrategias de recogida de datos*

Una característica distintiva de la investigación etnográfica es el carácter fluido y abierto del proceso mediante el cual se seleccionan y construyen en ella los métodos de recogida de datos. Sin embargo, como otros modelos generales de investigación, la etnografía va asociada a ciertas estrategias, por medio de las que se obtiene la información relevante. En éstas, a su vez, influye la manera en que los etnógrafos definen los datos, así como su idea de una investigación legítima. El etnógrafo considera los datos como una información potencialmente verificable extraída del entorno. El problema, por tanto, consiste en definir los datos relevantes y desarrollar estrategias para obtenerlos. Las estrategias de recogida de datos comúnmente usadas en ciencias sociales son los instrumentos psicométricos y cuestionarios para la obtención de respuestas estandarizadas, las entrevistas no estructuradas, diversos protocolos y formularios de observación y la recogida de fuentes documentales escritas y otros artefactos humanos.

ELECCION DE LOS METODOS DE RECOGIDA DE DATOS

Las categorías de estrategias de recogida de datos más empleadas en etnografía son la observación, las entrevistas, los instrumentos diseñados por el investigador y los análisis de contenido de los artefactos humanos. A su vez, cada una puede dividirse en otras más específicas. La observación participante y las distintas variantes de la observación no participante (crónicas de líneas de comportamiento, proxemia y kinesia y protocolos de análisis de interacciones) son medios alternativos de recogida de datos dentro de la categoría de observación. Las entrevistas a informantes clave y la recogida de

*Capítulo V, de Margaret D. LECOMPTE y Judith Preissle GOETZ "Ethnographic data collection in evaluation research", en *Educational Evaluation and Policy Analysis* 4, págs 387-400, 1982

**En la página 247 se halla un cuadro comparativo de las enseñanzas en España y EE.UU. que consideramos puede ser de ayuda para los lectores (*N del E.*)

material biográfico son variantes de la entrevista; los instrumentos diseñados por el investigador incluyen encuestas de confirmación, instrumentos para descubrir los constructos de los participantes y pruebas proyectivas. El análisis de contenido de artefactos humanos comprende la recogida de material demográfico y de archivo, así como el análisis de vestigios o restos materiales.

La utilidad de esta relación de métodos consiste exclusivamente en que ofrece un conjunto de estrategias a disposición del etnógrafo. Sin embargo, puede dificultar la comprensión de los procesos reales que tienen lugar en el escenario de las investigaciones. Dependiendo de los fines del estudio y de su marco conceptual (véase Capítulo II), el etnógrafo anticipa su estrategia principal: métodos de observación, entrevistas, análisis de artefactos o alguna combinación de éstos. Pero cuando se identifican las fuentes de datos, se entra en el campo, se inicia la recogida de información y comienzan los análisis preliminares, hay que revisar los planes. Las primeras elecciones son adaptadas, ampliadas, modificadas o restringidas sobre la base de los datos adquiridos en la fase de diagramación (véase Capítulo III). Los etnógrafos pueden descubrir que la información que pensaban reunir a través de la observación o de entrevistas sólo se puede conseguir estudiando ciertas fuentes documentales. Es posible verificar o fundamentar los fenómenos descubiertos inicialmente por medio de actividades de observación, entrevistas o cuestionarios que no estaban previstos en un principio. Los datos descubiertos en fuentes documentales pueden indicar un nuevo aspecto que merece ser observado o temas inesperados acerca de los cuales realizar una serie de entrevistas. Por último, en la negociación de sus relaciones iniciales con los participantes y el desarrollo de sus roles (véase Capítulo IV), los investigadores descubren nuevas posibilidades y limitaciones que repercuten en sus actividades de recogida de datos.

Por tanto, la elección de métodos para la recogida de datos etnográficos es un proceso en el que se consideran las alternativas disponibles y se reexaminan y modifican continuamente las decisiones adoptadas en cada momento. Sólo cuando han abandonado el campo pueden los investigadores especificar las estrategias que han utilizado, e incluso entonces es frecuente que sigan buscando más información en archivos y medios de comunicación, en otras fuentes descubiertas durante el análisis y mediante las relaciones que aún mantengan con los participantes.

En su obra pionera sobre las técnicas de investigación etnográficas, PELTO y PELTO (1978) distinguen dos categorías: la primera la forman los métodos de recogida de datos que implican una interacción entre investigadores y participantes y que producen, como resultado, reacciones en estos últimos que pueden afectar a la información reunida. La segunda categoría la componen las técnicas no intrusivas y otras poco reactivas (WEBB, CAMPBELL, SCHWARTZ y SECHREST, 1966), que exigen una interacción escasa o nula entre investigadores y participantes.

MÉTODOS INTERACTIVOS

Con las cuatro estrategias que consideramos a continuación (observación participante, entrevistas a informantes clave, historias profesionales y encues-

tas), los datos se obtienen de las respuestas de los participantes a preguntas del investigador. Ello ofrece una ventaja sobre otros métodos menos intrusivos, en los que se puede controlar la recogida de información: a través de la interacción personal, el investigador puede obtener con más facilidad información relevante para las cuestiones planteadas en su estudio. Sin embargo, no hay que olvidar que estas técnicas son reactivas o intrusivas. El llamado efecto del observador puede llevar a los participantes, deliberada o inconscientemente, a proporcionar al etnógrafo datos falsos o desorientadores.

Observación participante

La observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos (para una exposición más detallada de la observación participante, véanse Mc CALL y SIMMONS, 1969; SPRADLEY, 1980). En las notas de campo, el investigador incluye comentarios interpretativos basados en sus percepciones; dichas interpretaciones están influidas por el rol social que asume en el grupo y por las reacciones correspondientes de los participantes (véase Capítulo IV). Muchas de estas notas interpretativas surgen de la empatía con los participantes que el etnógrafo desarrolla al desempeñar roles sucesivos. JAMES (1961) comenta los diferentes datos a que tuvo acceso a medida que su rol iba siendo progresivamente redefinido durante sus ocho meses de trabajo de campo en una pequeña ciudad del Medio Oeste. EVERHART (1977), cuya estancia en una escuela secundaria de primer ciclo duró dos años, menciona cambios en su sensibilidad hacia distintos tipos de datos debidos al mismo fenómeno.

La observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. Puesto que todo ello se expresa mediante pautas de lenguaje específicas, es esencial que el investigador esté familiarizado con las variantes lingüísticas o la jerga de los participantes. Los evaluadores dedicados al estudio de los niños y adolescentes en las escuelas deben conocer el lenguaje juvenil actual y no dejarse impresionar por él; asimismo, deben tener presente y reconocer la tendencia del discurso del profesor a centrarse en descripciones de lo que es socialmente aceptable y no en sus actividades reales (KEDDIE, 1971). Es fundamental la recogida de relatos, anécdotas y mitos, como los que surgen en las conversaciones y charlas cotidianas de las salas de profesores o de los grupos de alumnos, pues ayudan a comprender el sentido de los temas que más interesan a docentes, alumnos y padres. Asimismo, ofrecen una base para determinar la medida en que se están alcanzando los fines y objetivos formales e informales de los grupos. Por ejemplo, NELSON, en su estudio sobre los directores de instituciones de educación especial en un estado del Medio Oeste (1979), analizó las declaraciones de objetivos que cruzaban informalmente los directores y sus superiores jerárquicos para averiguar cómo los primeros conseguían que se aceptaran sus programas y temarios.

Uno de los problemas que se le plantea a un investigador es la frecuencia

con que difieren la información suministrada por los participantes acerca de sus actividades y creencias y sus comportamientos observados. Como medio para determinar las percepciones y comportamientos de los individuos en su mundo, la observación participante permite al investigador verificar si los participantes hacen lo que creen (o cree el investigador) que hacen. En la evaluación del *curriculum*, la observación participante permite al investigador averiguar si los individuos están procesando la información o reaccionando a una innovación curricular de la forma pretendida inicialmente. En general, los resultados demuestran lo contrario. En su etnografía sobre el desarrollo de una escuela elemental innovadora, SMITH y KEITH (1971) documentan las innumerables diferencias que existen entre la puesta en práctica de las innovaciones educativas y los diseños originales. Su estudio se mantiene como un clásico del tema de las discontinuidades entre los fines y objetivos de las reformas educativas y los medios con que se cuenta para alcanzarlos (cf. SMITH y CARPENTER, 1972; SMITH y SCHUMACHER, 1972).

En algunos casos, los participantes han llegado a actuar como jueces (p. ej., SMITH y GEOFFREY, 1968), revisando diariamente las notas de campo para corregir los errores de percepción e interpretación del investigador. Algunos etnógrafos (p. ej., CARROLL, 1977) actúan en colaboración con los participantes, llevando un registro doble que contiene sus propias observaciones y los comentarios de aquéllos. Es más común, sin embargo, que se pida a algunos informantes seleccionados previamente que expresen sus reacciones ante los análisis realizados o el material procesado (p. ej., WOLCOTT, 1973).

La observación participante ha sido tradicionalmente considerada por sus practicantes como una estrategia no valorativa de recogida de datos cuyo objeto es la descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales. En los últimos tiempos, ha sido utilizada para la realización de estudios de evaluación, descripción e interpretación en el ámbito educativo. El Centro para las Escuelas Nuevas (1972) empleó esta técnica junto con series de entrevistas para evaluar el cumplimiento de unos objetivos, que había desarrollado esta misma institución, en los dos primeros años de funcionamiento de una escuela secundaria pública. El hecho de que no se alcanzara uno de esos objetivos (la participación estudiantil en la toma de decisiones institucional) fue documentado desde la perspectiva de los alumnos. Los investigadores lo explicaron en función de factores históricos y de maduración ajenos al control del profesorado. Combinando la observación participante y las entrevistas con cuestionarios y otros instrumentos estandarizados, DEAL (1975) realizó una evaluación comparativa de dos escuelas secundarias; el éxito organizativo de una y el fracaso de la otra se debieron a las distintas soluciones dadas a los problemas de autoridad. La evaluación de RICHBERG (1976) de la puesta en práctica de un Programa de Continuación de Estudios en una comunidad *choctaw* detectó dificultades semejantes derivadas de conflictos de competencias. TREND (1979), con su evaluación de un programa federal de viviendas para familias de bajo nivel de renta, puso de manifiesto que la conciliación de las discrepancias entre los datos recogidos mediante la observación participante y la información obtenida con procedimientos cuantitativos convencionales permite aportar una explicación más completa de los problemas que surgen en este tipo de programas.

LA BELLE, MOLL y WEISNER (1979), han propuesto una estrategia de

investigación que permite a los observadores participantes perfeccionar el proceso de recogida de datos para obtener una información válida y fiable de los efectos de un programa. En su análisis de los problemas de ejecución de los componentes de observación participante en los diseños de evaluación, otros investigadores (p. ej., BURNS, 1975; *Center for New Schools*, 1976; EVERHART, 1976; HERRIOTT, 1977) han identificado áreas de discrepancia valorativa, pautas de interacción social y métodos para la resolución de conflictos entre participantes, creadores, evaluadores y responsables políticos que bloquean el cumplimiento de los objetivos de los programas.

DIRECTRICES PARA LA OBSERVACION PARTICIPANTE

Los investigadores que no están familiarizados con la etnografía suelen mostrar su consternación ante la perspectiva de tener que registrar todo lo que sucede en una situación social, en una escena cultural o en un grupo institucional. De forma parecida, los etnógrafos neófitos se sienten frustrados por su incapacidad para "apuntarlo todo". Sin embargo, éstos no son objetivos al alcance de un observador participante. El flujo interaccional es demasiado complejo y sutil para ser captado completamente, incluso por un equipo de observadores.

La mayoría de los etnógrafos se conforman con el objetivo, más accesible, de registrar los fenómenos más relevantes para los aspectos principales del tema que han definido. WOLCOTT (1982), por ejemplo, distingue entre lo que debe y no debe registrarse y describirse, para lo que recurre a la definición de cultura de GOODENOUGH (1976), como un constructo que el etnógrafo atribuye válidamente a un grupo basándose en datos relevantes y exactos. Los observadores participantes precisan largas estancias en el campo para poder observar y registrar los datos relevantes y adquirir una conciencia suficiente de lo que incluyen en sus registros y lo que dejan fuera de ellos.

Estas últimas decisiones dependen de varios factores: el tema de la investigación, el marco conceptual y teórico que la informa, los datos que empiezan a surgir a medida que el etnógrafo interactúa con los participantes en el flujo diario de acontecimientos y actividades, así como de la relación entre todos ellos. Estos factores difieren en los distintos escenarios, lo que contribuye a explicar la variedad de las etnografías. Sin embargo, existen también aspectos comunes: los etnógrafos comparten marcos observacionales que les proporcionan sus focos de observación y registro.

Un investigador participante contempla la actividad de los individuos, escucha sus conversaciones e interactúa con ellos para convertirse en un aprendiz que debe socializarse en el grupo que está investigando. Ahora bien, ¿qué mira y qué escucha, y cómo organiza ambas tareas? El marco que se ofrece a continuación es una síntesis elaborada a partir de las redes observacionales que utilizan habitualmente los antropólogos y los sociólogos de campo; las categorías que contiene coinciden en parte porque los datos que reflejan pueden ser interpretados de varias maneras.

1. ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántos son, y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes? ¿Cómo se consigue ser miembro del grupo o participar en la escena?

2. *¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?*
 - a. *¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos? ¿En qué acontecimientos, actividades o rutinas están implicados los individuos? ¿Qué recursos se emplean en dichas actividades y cómo son asignados? ¿Qué contextos diferentes es posible identificar?*
 - b. *¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y vinculan los individuos? ¿Qué *status* y roles aparecen en su interacción? ¿Quién toma qué decisiones y por quién? ¿Qué organización subyace a todas estas interacciones?*
 - c. *¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué temas son comunes, y cuáles poco frecuentes? ¿Qué relatos, anécdotas y admoniciones intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse? ¿Qué creencias patentiza el contenido de sus conversaciones? ¿Qué estructuras tienen sus conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?*
3. *¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Qué escenarios y entornos físicos forman sus contextos? ¿Con qué recursos naturales cuenta el grupo y qué tecnologías crea o utiliza? ¿Cómo asigna y emplea el espacio y los objetos físicos? ¿Qué se consume y qué se produce? ¿Qué sensaciones visuales, sonoras, olfativas y auditivas y qué sentimientos se detectan en los contextos del grupo?*
4. *¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuánto se prolongan? ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo? ¿Cómo perciben los participantes su pasado y su futuro?*
5. *¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados, tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva del investigador? ¿Cómo se mantiene la estabilidad? ¿Cómo surge y es orientado el cambio? ¿Cómo se organizan todos estos elementos? ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones?*
6. *¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?*

Aunque ningún etnógrafo aborda todas estas cuestiones en cada estudio, el esquema indica las áreas principales de interés en torno a las que se organiza la observación. En el ejemplo siguiente, un extracto de narración de campo, aparecen datos correspondientes a un buen número de estas cuestiones.

EJEMPLO DE UN ESTUDIO DE OBSERVACION PARTICIPANTE

La narración que sigue se ha tomado de un estudio etnográfico de una clase de tercer grado del Medio Oeste de Estados Unidos (GOETZ, 1976b:

pp. 139-146). El registro de las observaciones se realizó por medio de notas de campo redactadas *in situ* y corregidas más tarde solamente por razones de claridad y estilo. La Srta. Berelson es la profesora; los alumnos están identificados por sus nombres de pila.

La Figura 5.1 muestra el entorno físico de los participantes. Indica los espacios personales y grupales, las características y objetos principales de la clase y su disposición, y ofrece datos sobre el contexto donde se produjo la interacción. Dibujar los escenarios físicos forma parte de las actividades iniciales de diagramación comentadas en el Capítulo III. El aula de la Figura 5.1 fue el centro de los acontecimientos ocurridos en la clase de tercer grado estudiada por GOETZ. Debido al hecho de que la Srta. Berelson y sus alumnos alteraban frecuentemente la disposición del mobiliario, los datos del séptimo mes incluyen una serie de dibujos con las modificaciones correspondientes. La Figura 5.1. representa el aula durante el mes de Marzo del año escolar, lo que constituye el trasfondo del siguiente extracto.

Es una mañana de principios de primavera. Los niños entran lentamente en la clase, solos o en pequeños grupos. La Srta. Berelson permanece sentada en su mesa, saludando a los alumnos cuando entran y examinando con interés los pequeños objetos que algunos han traído de sus casas. Debby y Joan están sentadas en dos pupitres adosados dialogando en voz baja. Ron está sentado solo jugando con sus lápices y dirigiendo una mirada ocasional al abigarrado grupo de niños que se agolpa alrededor de la mesa de la profesora. Mary deambula sin rumbo fijo examinando los carteles y tableros, algunos de cuyos contenidos han sido renovados ayer mismo. Un gran trébol verde cuelga de la pared al lado de la puerta recordando la proximidad de la fiesta de San Patricio. Mary se detiene un momento ante el lavabo para inspeccionar cuatro nuevos carteles que muestran varias constelaciones. Junto a ellos, bajo el reloj, cuelga una pequeña carta astronómica que ofrece información sobre los planetas y un sistema solar construido con papel que representa sus tamaños y distancias relativas.

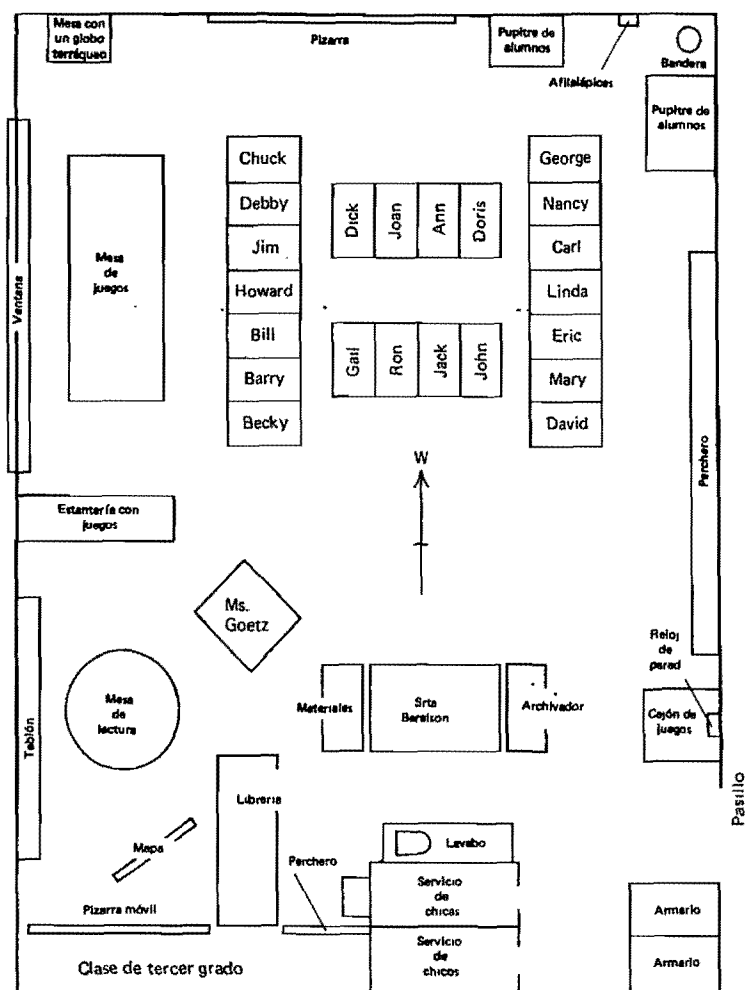
Las redacciones de los alumnos con dibujos de personajes, escritas con ocasión de su asistencia al circo la semana pasada, no interesan aparentemente a Mary, quien pasa de largo y mira hacia el otro lado del tablón de anuncios, "Los niños de Norteamérica". Las instrucciones invitan a los alumnos a que emparejen las descripciones de niños de varios países del hemisferio occidental con sus dibujos correspondientes, situados sobre un gran mapa.

Becky, que ha estado hojeando un libro sobre los planetas de la estantería se acerca a mí y se inclina sobre mi mesa: "Mi vecino miró por . . . una cosa por la que se mira . . . a las estrellas, y eran todas rojas y verdes y azules. Me gustaría poder mirar por ella también."

8:55 de la mañana: Se escucha un timbre suave, similar al de los hospitales: audible, pero no agresivo. Se produce un frenesí de actividad mientras Doris se va hacia el principio del aula. "Niños, por favor, orden... ¿Nancy?". Nancy corre a su pupitre y se sienta. Doris se vuelve a la bandera, que cuelga de un mástil en un rincón. Todos nos levantamos mirando hacia ella. Doris: "¿Preparados? Vamos". Recitamos el juramento de fidelidad con la mano colocada respetuosamente sobre el corazón. Esta mañana Doris ha elegido "*America, the Beautiful*", que todos cantamos.

Cuando Doris vuelve a su pupitre, la Srta. Berelson le da las gracias como es costumbre y comenta: "Hace mucho que no cantábamos esta canción". Mientras rellena la lista de asistencia, pregunta: "¿Quién falta hoy?". Los niños buscan con la mirada los asientos vacíos y alguien grita, "Ann".

A continuación: "¿Quién se va a quedar hoy a comer?". Se levantan unos 15; la



Srta. Berelson indica a un niño que los cuente y obtiene el número exacto.

Tras colocar la frase del día en el exterior de la puerta, se vuelve hacia los alumnos: "Ya tengo la ficha del trabajo de Carl y la de Ron. Barry, ¿has hecho el tuyo? Te está llevando mucho tiempo. Procura acordarte". Mira a su mesa, "A propósito, el profesor de lectura está enfermo hoy, así que no habrá grupo especial". Enseña a los niños dos libros nuevos que ha traído.

David grita, "¿Nos los va a leer?"

La profesora, sonriendo: "No, podéis leerlos vosotros mismos".

Carl, repentinamente: "Srta. Berelson, ¿cuánto queda de escuela?"

Esto suscita el tema de los *tercias*; queda un tercio de curso hasta las vacaciones de verano. La Srta. Berelson muestra lo que es un *tercio* doblando en tres un trozo de papel y mostrándolo a la clase.

Son poco más de las 9; la profesora recoge algunos materiales de su mesa (en el fondo de la habitación, detrás del área de pupitres) y se va hacia el principio del aula, marcado por una gran pizarra empotrada que generalmente es el punto en el que convergen las miradas de todos. "Empecemos con las tareas. He visto vuestras redacciones de ayer y parecen muy buenas. Pero me he dado cuenta de que algunos os habéis emocionado tanto con vuestras ideas que cometisteis varios errores. Así que os las voy a devolver para que hagáis una corrección de pruebas. ¿Qué es una corrección de pruebas?"

La Srta. Berelson mira por la habitación. Barry está sentado ligeramente hacia atrás, intentando construir una torre con lápices que une insertando la punta de uno con la goma del siguiente. "Barry, es mejor que dejes eso ahora".

Joan levanta la mano y recibe un gesto de asentimiento de la profesora: "Uno lo lee otra vez y ve qué ha puesto mal".

"Perfecto. Corregid vuestros trabajos y encontrad los errores antes de que yo lo haga. Después, leédselos a otra persona para que os los revise". Entrega las redacciones sobre animales de ayer a Nancy para que las pase a los demás, y se fija otra vez en Barry: "¡Barry, es la última vez que te lo digo antes de quedarme con ellos!".

Coge el manual de ortografía y se vuelve al grupo. "¿Qué ocurre en el dibujo de la página 84?". Sigue un debate sobre las consonantes dobles de algunos verbos cuando se les añaden ciertas terminaciones. De repente, se acerca al pupitre de Barry y le quita los lápices que éste había empezado a entrechocar ruidosamente. "Ven a hablar conmigo después de las clases. Ya es la tercera vez que nos molestas".

De vuelta en la pizarra, la Srta. Berelson orienta a los niños con algunos ejercicios prácticos (*bat, set, stop, swim*) y alaba a cada niño que deletrea correctamente la palabra con la terminación *ing*. A continuación, explica cómo usar los sonidos vocálicos largos y cortos para distinguir entre los verbos que requieren una consonante doble y los que no. "Los deberes para hoy serán hacer las Partes A y B. B es corta y es divertida. Ahora leed las instrucciones". En ese momento, se da cuenta de que Howard no tiene libro de ortografía. "¿Te lo has dejado en casa?". Howard niega con la cabeza y Jim informa voluntariamente que el pupitre de Howard está tan lleno que es imposible encontrar el libro. La Srta. Berelson (ríndose): "Hoy limpiaremos todos los pupitres. Howard, coge otro del armario".

Vuelve a los deberes de ortografía y lee las instrucciones junto con los niños. Tras ofrecer varias explicaciones diferentes de la Parte A, durante las cuales unos pocos niños siguen expresando su confusión, la Srta. Berelson intenta una aclaración más e indica que quienes no entiendan el primer ejercicio no lo hagan.

Las tareas están apuntadas en la pizarra: "Corrección de pruebas, ortografía A y B, y caligrafía 16".

Srta. Berelson: "el número 16 es difícil. Las 'W' son de las letras más difíciles de escribir para que queden bonitas. Bill, enséñanos cómo haces una 'W' ". La profesora pone ejemplos correctos e incorrectos en la pizarra.

Carl grita: "¿Qué es eso encima . . . [inaudible]?". La Srta. Berelson se acerca a él y le dice algo en voz baja. El niño se va hacia el fondo de la clase y se sienta en la mesa de lectura. Durante los actos con la bandera utilizó el lavabo y el cuarto de baño varias veces y ha sido de los que manifestaron una frustración creciente con las explicaciones de la tarea de ortografía.

Nancy comienza a repartir las redacciones de animales de ayer. La Srta. Berelson recoge los materiales y se acerca a Carl.

"Quiero que sepas que estoy muy preocupada por tu trabajo. He estado revisando tu libro de lectura esta mañana. Ya estás otra vez con tus viejas costumbres".

Hojea el libro a su lado. "Este estuvo muy bien, y este . . . pero éstos ni siquiera los has terminado".

Carl: "Pero algunas veces estoy muy nervioso . . . Mi mamá está muy preocupada. Mi abuelo está en el hospital y estamos muy preocupados".

"Carl, me alegro de que me lo hayas dicho. Así podré comprenderte y ayudarte. Tenemos que hacer algo con tu forma de gritar . . . ¿Quién se queda contigo en casa cuando tus padres van al hospital?"

Contesta [inaudible].

"¿Tú también vas a ver al abuelo?"

Niega con la cabeza.

"¿Te gustaría hacer una tarjeta bonita para él?"

Carl sonríe y planean juntos qué podría hacer.

La profesora concluye: "Quiero que te calmes y pienses antes de gritar. Tómate el trabajo con tranquilidad. Me he dado cuenta de que tú y Jim jugáis juntos y os estáis volviendo cada día más salvajes; tranquilízate. Tú puedes hacer este trabajo".

Regresa a su mesa.

Ahora son las 9:30. Durante la conversación acaecida en el fondo del aula, el resto de los niños se ha estado moviendo de un lado a otro y preparándose para hacer las tareas. Han afilado los lápices y cogido papel de caligrafía del montón que hay en la mesa de materiales. Han utilizado el lavabo y los servicios. Unos pocos niños han trasladado sus libros y materiales para trabajar sobre la moqueta o en las mesas colocadas en las esquinas del aula.

Esta narración recoge los acontecimientos sucedidos en una hora de una mañana de clase. La observación se centró en la actividad general del grupo y en el comportamiento de la profesora. La narración y la figura que la acompaña indican quién estaba presente, parte de lo que ocurrió, dónde y cuándo y las interrelaciones de los elementos. Asimismo, ofrece sugerencias para explicar el funcionamiento del grupo. Mediante síntesis y análisis con otras notas de campo tomadas en el período de Noviembre de 1973 a Junio de 1974, se pudieron ofrecer respuestas (véase GOETZ, 1976b) a muchas de las cuestiones del marco presentado anteriormente.

Entrevistas

DENZIN (1978) distingue tres formas de entrevista: la entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada (cf. PATTON, 1980, Capítulo VII para un enfoque alternativo de la clasificación de las entrevistas y una extensa exposición sobre la entrevista etnográfica en la investigación evaluativa). La entrevista estandarizada presecuencializada es prácticamente un cuestionario administrado de forma oral. A todos los respondientes se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden. Este formato es útil en las situaciones que requieren una administración consistente a todos los respondientes y que los resultados sean fácilmente cuantificables. La entrevista estandarizada no presecuencializada constituye una variante de la anterior; se hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias a todos los respondientes, pero el orden puede alterarse según las reacciones de éstos. También en este caso los resultados pueden ser enumerados fácilmente, pero la flexibilidad en el orden de las preguntas permite una actitud más natural y

receptiva por parte del entrevistador. Algunos investigadores se refieren a la entrevista no estandarizada como una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque, sin embargo, es informal, y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados. Tanto si una entrevista es estructurada como no estructurada, estandarizada o no estandarizada, las formas específicas que puede adoptar son las siguientes: entrevista a informantes clave, biografías o historias profesionales y encuestas.

ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE

Los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador (ZELDITCH, 1962). Frecuentemente son elegidos porque tienen acceso (por tiempo, espacio o perspectiva) a datos inaccesibles para el etnógrafo (para una exposición pormenorizada de las entrevistas a informantes clave, véanse FREILICH, 1970; KELLEY, 1978; SPRADLEY, 1979). Puede tratarse de personas residentes durante mucho tiempo en una comunidad, miembros de instituciones comunitarias fundamentales o conocedores de los ideales culturales del grupo. A menudo son individuos atípicos, por lo que deben ser escogidos con cuidado si se pretende que tengan un nivel adecuado de representatividad respecto del grupo completo de informantes clave (véase DEAN y cols., 1967, para un comentario de los tipos comunes de informantes).

La etnografía educativa ha utilizado a los informantes clave de varias formas. CARROLL (1977) desarrolló su investigación de los constructos de los participantes en juegos y tareas escolares, entrevistando a niños que observaban junto a él las actividades de una clase. JACKSON (1968) entrevistó a los alumnos que estaba investigando para corroborar sus observaciones en el aula. En su estudio sobre las pautas de comunicación entre enfermeras de cirugía y pacientes, KIRBY (1982) recurrió a la mujer de la limpieza para ofrecer una visión de las relaciones entre pacientes y enfermeras desde la perspectiva de una persona no perteneciente al personal sanitario del hospital. SMITH y GEOFFREY (1968) ofrecen un modelo de equipo de trabajo formado por investigadores y participantes en su análisis del comportamiento de un profesor y la racionalidad de sus acciones; este tipo de investigación conjunta tiene una larga historia en etnografía (p. ej., MALINOWSKI, 1935; WHYTE, 1955). La utilización de informantes clave puede añadir a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales de los estudios. Por otra parte, al ser normalmente los informantes clave individuos reflexivos, están en condiciones de aportar a las variables de proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado. Por último, los informantes clave pueden sensibilizar al etnógrafo hacia las cuestiones valorativas de una cultura y las implicaciones de algunos hallazgos concretos.

HISTORIAS PROFESIONALES

Los antropólogos emplean el término *entrevista biográfica* para denotar una forma de obtener una narración de las vidas de sus participantes que pos-

teriormente se utiliza para formular preguntas o establecer inferencias acerca de la cultura de un grupo humano (para exposiciones detalladas de la entrevista biográfica, véanse DOLLARD, 1935; LANGNESS y FRANK, 1981; WHITE, 1952). En la investigación educativa, las biografías no son necesarias la mayoría de las veces; sin embargo, las historias profesionales, o narraciones de las carreras profesionales de los individuos, pueden resultar instrumentos muy útiles para explicar la reacción de los participantes a determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones.

Uno de los componentes del estudio de WOLCOTT (1973), sobre el director de una escuela elemental es el relato que hace el protagonista de su carrera profesional hasta el momento en que el investigador accedió al campo. SCHEPPLER (1980) recogió también la historia profesional de un supervisor curricular estatal cuya función profesional estaba documentando y analizando. Una variante de este método es la desarrollada por FUCHS (1969), quien, mediante una serie de entrevistas, siguió las primeras etapas de las historias profesionales de docentes noveles en escenarios escolares de centros urbanos. Las historias profesionales se pueden utilizar también para valorar la repercusión en los roles de los profesores de sus diferentes experiencias vitales y la formación que recibieron (p. ej., NEWMANN, 1979, 1980; TABACHNIK, ZEICHNER, ADLER, DENSMORE y EGAN, 1982) y para obtener datos con los que predecir qué docentes estarían más dispuestos a participar en un programa de innovación. Pueden suministrar datos de base significativos, así como un punto de partida para la realización de inferencias acerca de las diferencias valorativas existentes en los escenarios escolares.

ENCUESTAS

El empleo de encuestas y otros procedimientos relacionados es una estrategia de investigación bastante difundida. Sin embargo, antes de aplicar una encuesta se deben considerar ciertos aspectos. Los entrevistadores y los respondientes tienen que compartir supuestos comunes sobre el significado y estructura de los protocolos y de los ítems del instrumento. Dichos supuestos deben ser consistentes con el cómputo y la estimación de las respuestas y la selección y formación de los correctores (p. ej., MEHAN, 1976; PHILLIPS, 1971). Aunque debatir el diseño de un protocolo con los respondientes puede resultar inviable, las preguntas deben tener sentido para ellos y suscitar la aparición de los datos buscados. Demostrar la equivalencia de significados entre el investigador y el respondiente es una tarea difícil (p. ej., GAY y COLE, 1967; MODIANO, 1973); este tipo de problemas se pone especialmente de relieve en las investigaciones interdisciplinarias, en las que es preciso unificar los criterios de investigadores que operan desde distintas áreas de conocimiento (PETRIE, 1976). En las investigaciones etnográficas, las encuestas se basan en informaciones reunidas previamente con métodos más informales y menos estructurados. Una vez realizado este trabajo preliminar, puede iniciarse la construcción de los instrumentos de la encuesta. Estos suelen ser de tres tipos: instrumentos de confirmación, instrumentos de análisis de los constructos de los participantes e instrumentos proyectivos.

Las entrevistas estructuradas o cuestionarios que verifican la aplicabilidad

de los datos obtenidos por medio de informantes clave u otros procedimientos se denominan *encuestas de confirmación*. Su objetivo consiste en determinar la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables. Por ejemplo, las encuestas de confirmación son necesarias en la investigación educativa cuando está involucrado un gran número de participantes, profesores o alumnos, que no pueden ser investigados uno por uno. Puesto que las encuestas de confirmación utilizan una instrumentación formal que permite el almacenamiento de los datos para su análisis y utilización por otros investigadores, facilitan la replicación de los estudios y la comparación de sus resultados con los obtenidos en otros grupos de mayores dimensiones (para exposiciones detalladas de las encuestas de confirmación, véanse COLSON, 1954 y GORDON, 1975). De esta forma, se utilizan junto con diversos procedimientos de muestreo (véase Capítulo III) para aumentar la representatividad de los estudios.

Las encuestas proporcionan material para la obtención de datos de base, de proceso y axiológicos. Sin embargo, como ya se ha indicado, dicho material presenta algunas limitaciones. Debido a que la información que facilitan los interesados no siempre es un indicador fiel de sus comportamientos reales (véase DEAN y WHYTE, 1958, para las fuentes de sesgos y deformaciones de los datos suministrados por los respondientes), se debe corroborar con datos observacionales. Con todo, la información recogida es útil tanto para determinar el modo en que los individuos elaboran juicios sobre personas y acontecimientos como para registrar lo que creen que hacen o que es socialmente aceptable hacer.

En su análisis de las diferentes formas de enseñanza de las escuelas urbanas que atienden a grupos raciales y socioeconómicos distintos, LEACOCK (1969) empleó encuestas de confirmación para establecer la validez concurrente de sus observaciones en las aulas. LECOMPTE (1978, 1980) recurrió a una técnica similar para averiguar si los alumnos reconocían los mensajes normativos que los profesores afirmaban emitir. OGBU (1974) realizó un muestreo más amplio que los de LEACOCK y LECOMPTE para sus entrevistas con profesores, padres, alumnos y otros participantes de la comunidad, a fin de demostrar la existencia de actitudes y creencias comunes respecto de la educación en un vecindario urbano de clase baja y con mezcla étnica.

Una segunda categoría de encuestas, de uso habitual entre los etnógrafos, la forman los *instrumentos de análisis de los constructos de los participantes*. Estos instrumentos se emplean para medir la firmeza de las opiniones de los individuos respecto de los fenómenos o para obtener las categorías mediante las que aquéllos clasifican los elementos de sus mundos sociales y físicos. Con ellos se determina el conjunto de "puntos de acuerdo" que estructuran la vida de los participantes: las categorías de conocimiento consideradas importantes por el grupo, los cánones discriminativos utilizados para clasificar los elementos en categorías y los procesos cognitivos y sociales que se desarrollan en función de la forma en que se percibe la relación de las variables entre sí (KIMBALL, 1965). Las encuestas diseñadas para descubrir los constructos de los participantes proporcionan, pues, un material para la obtención de datos de proceso y axiológicos (para una exposición más pormenorizada sobre este instrumento, véase SPRADLEY, 1972). Los etnógrafos utilizan diversas técnicas para descubrir los componentes de los mundos de

sus participantes y los constructos con arreglo a los cuales esos mundos están estructurados. Dichas técnicas deben ir precedidas de un trabajo de campo preliminar, a fin de que el investigador disponga de una estructura inicial que mostrar ante el respondiente. PELTO y PELTO (1978) restringen la utilización de este tipo de instrumentos a las situaciones en que el trabajo de campo y otras estrategias complementarias dirigidas a reforzar la fiabilidad y la validez puedan apoyar la credibilidad de los datos que se obtengan con ellos.

Una de las técnicas más eficaces empleadas en etnografía para intensificar la equivalencia de las pautas semánticas e interpretativas del investigador y de los participantes está inspirada en un modelo utilizado por los lingüistas. Estos comienzan obteniendo elementos del vocabulario de sus respondientes y, a continuación, les piden que los clasifiquen según sus semejanzas, diferencias y relaciones (véase PEARSON, 1982). El listado enumerativo es un ejemplo de este tipo de técnica en el campo de la etnografía. Consiste en pedir a los participantes que enumeren todos los miembros de una categoría concreta de cosas. En los estudios de comunidades, el investigador puede solicitar de los participantes que señalen todos los tipos de pájaros de la región, todas las clases de comida que consumen los miembros de la comunidad o todas las ocasiones en que se intercambian regalos al cabo del año. Más relevante para el estudio de escenarios educativos es, por ejemplo, la petición de Lecompte (1980) a unos niños de preescolar de que contaran todo lo que ellos y sus profesores podrían hacer en el jardín de infancia. A partir de sus respuestas, desarrolló una tipología de las percepciones que tenían los niños de sus roles como preescolares y de los roles de sus profesores. FETTERMAN (1979) empleó fotografías de lugares y escenarios familiares de un vecindario para descubrir el modo en que informantes adolescentes categorizaban su propia comunidad.

Estas técnicas se pueden elaborar aún más pidiendo a los participantes que clasifiquen y dispongan conjuntos de elementos dados para descubrir las líneas divisorias de las categorías que los estructuran. A través de conversaciones con los respondientes, los investigadores obtienen los parámetros de las categorías y los cánones discriminativos usados por éstos. Estas técnicas clasificatorias se utilizan habitualmente con objetos físicos, pero también pueden emplearse para la confección de sociogramas, cuando los participantes clasifican y disponen los nombres de sus compañeros según un número cualquiera de dimensiones. Por ejemplo, los profesores pueden clasificar a los niños de acuerdo con su popularidad, su capacidad como estudiantes (Feshbach, 1969; Silberman, 1971) o la inteligencia que les atribuyen (Rist, 1970). Goetz (1976b) empleó este procedimiento con alumnos de tercer grado, identificando las categorías de buen y mal alumno elaboradas por los propios niños. De una forma menos estructurada, se puede pedir a los profesores que agrupen a los niños en cualesquiera categorías que, en su opinión, existan en la clase, y que expliquen en qué consisten éstas y cómo se definen.

Cuando no es posible disponer de individuos que reaccionen a los estímulos o contextos reales, se pueden emplear *técnicas proyectivas o indirectas* (para una exposición pormenorizada, véanse Anastasi, 1982, Capítulo XIX; Lindzey, 1961). Las fotografías, dibujos o juegos pueden suscitar la aparición de opiniones o reacciones o permitir al investigador identificar pautas de interacción social inobservables en el escenario natural. Lecompte (1980) se

encontró con la dificultad que entrañaba pedir a niños de 4 y 5 años que se imaginaran un jardín de infancia, cuando desconocían totalmente un entorno de este tipo. Por tanto, recurrió a fotografías de situaciones de clase típicas como estímulo para lo que, de otra manera, habría resultado una tarea en exceso abstracta para niños de tan corta edad. PELTO y PELTO (1978) citan el uso de juegos, espontáneos o dirigidos, como técnica proyectiva diseñada para suscitar estilos de interacción grupal. SPINDLER (1973, 1974b) utilizó dibujos abstractos de escenas y actividades rurales y urbanas conocidas por los participantes para valorar el papel de la escuela en la transformación de un pueblo alemán en una comunidad urbana (véase COLLIER, 1973, para una extensa exposición del uso de estímulos visuales concretos).

Muchos investigadores están más familiarizados con el uso de estímulos vagos o indirectos para obtener información sobre los valores de las personas o sus propias imágenes. SPINDLER y SPINDLER (1958) utilizaron la técnica Rorschach para desarrollar sus hipótesis sobre la relación entre los tipos de personalidad y la aculturación a la sociedad blanca de los *menominee* de Wisconsin. En el campo de la educación, los etnógrafos utilizan más a menudo abstracciones construidas por los participantes, como el "Test de la figura humana". HOSTETLER y HUNTINGTON (1971) recurrieron a esta técnica para analizar las diferencias subculturales de los efectos del *curriculum* entre escuelas *amish* y escuelas étnicamente "normales". MINUCHIN, BIBER, SHAPIRO y ZIMILES (1969) determinaron con ella los efectos de los distintos ambientes de clase y estructuras de autoridad en el autoconcepto y el nivel de madurez emocional y social de niños de escuelas elementales de la ciudad de Nueva York.

Comoquiera que se utilicen estos procedimientos, la triangulación con fuentes de datos múltiples (DENZIN, 1978) sirve para corroborar los significados que los participantes atribuyen a los fenómenos. La investigación en equipo y la revisión por otros científicos resulta de gran utilidad para verificar las percepciones del investigador y garantizar que los significados atribuidos a los fenómenos cotidianos son analizados y no simplemente presupuestos.

DIRECTRICES PARA LA REALIZACION DE ENTREVISTAS

El investigador que busca orientaciones para confeccionar sus entrevistas se encuentra con una cantidad abrumadora de instrucciones, sugerencias, marcos protocolares y prescripciones. En toda esta literatura, abundan las contradicciones. Por cada prohibición relativa a los formatos o estructuras de las preguntas formuladas por un investigador, otros indican usos alternativos de la misma técnica. Gran parte de estas directrices refleja visiones del mundo, supuestos filosóficos y valores diferentes. Corresponde a protocolos utilizados con fines y para cuestiones distintos, compatibles con marcos teóricos y modelos de investigación diferentes y aplicables a escenarios, participantes y situaciones de investigación asimismo diversos. En consecuencia, lo más aconsejable es buscar y seguir las que sean consistentes con los fines y diseño del proyecto de investigación que se esté llevando a cabo. Nuestra exposición de las estrategias de elaboración y realización de entrevistas constituye una síntesis de los enfoques predilectos de los investigadores cualitati-

vos; la presentación de alternativas pretende expresar lo específico de la entrevista con respecto a la situación en que se realiza.

Aparte de las diferencias de formato señaladas por DENZIN (1978), las entrevistas varían en otros aspectos. El tipo de información buscado, la estructuración y secuenciación de las preguntas, los aspectos logísticos generales, como la longitud prevista de cada entrevista y el número de éstas, y la interacción entrevistador-respondiente deseada, afectan al contenido y a la utilización de los protocolos.

Los datos obtenidos por medio de entrevistas pueden categorizarse de distintas maneras. Por ejemplo, ZELDITCH (1962) sugiere organizarlos en tres tipos de información: distribuciones de frecuencias, incidencias e historias y normas y *status* institucionalizados. Este autor recomienda la entrevista intensiva no estandarizada a informantes como el formato más eficaz para la obtención de datos sobre normas y *status* institucionalizados, y como un formato adecuado para la obtención de datos sobre incidencias e historias. Las entrevistas estandarizadas, efectuadas sobre la base de muestreos sistemáticos, son adecuadas para la obtención de datos que se vayan a disponer en una distribución de frecuencias. El sistema de ZELDITCH proporciona así un fundamento para la elección del formato general de la entrevista.

Otros investigadores han propuesto tipologías de preguntas ajustadas a la clase de datos que se pretende recoger. PATTON (1980) clasifica las preguntas en 6 "células": 1) preguntas sobre experiencia y comportamiento, que descubren lo que los respondientes hacen o han hecho; 2) preguntas sobre opiniones y valores, que descubren las creencias de los respondientes acerca de sus comportamientos y experiencias; 3) preguntas sobre sentimientos, que descubren cómo los respondientes reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones; 4) preguntas sobre conocimientos, que descubren lo que los respondientes saben acerca de sus mundos; 5) preguntas sobre lo sensorial, que suscitan descripciones de los respondientes de qué y cómo ven, oyen, tocan, gustan y huelen en el mundo que les rodea, y 6) preguntas demográficas y de antecedentes, con las que se obtienen autodescripciones de los respondientes. PATTON sugiere que los investigadores introduzcan variaciones en estas células, encuadrando las preguntas en la dimensión temporal: pasado, presente y futuro. Por ejemplo, se puede pedir a los entrevistados que informen de cómo responden emocionalmente a una experiencia en el presente, cómo respondieron en ciertas épocas del pasado o cómo esperan responder en algún momento futuro.

La tipología de SPRADLEY (1979) del contenido de las preguntas, diseñada para componer las categorías con que los respondientes organizan sus culturas, coincide en parte con varias células de PATTON. SPRADLEY divide las preguntas que hacen los investigadores en 3 grupos; 1) preguntas descriptivas, que pretenden obtener una representación o descripción de algún aspecto de la cultura o el mundo del respondiente; 2) preguntas estructurales, cuyo fin es verificar o componer los constructos con que los respondientes describen sus mundos, y 3) preguntas de contraste, con las que se pretende obtener los significados que los respondientes asignan a, y las relaciones que perciben entre, los diversos constructos que utilizan. SPRADLEY elabora técnicas para conseguir lo que, para SCHATZMAN y STRAUSS (1973), es el objetivo fundamental de las entrevistas cualitativas: los datos reveladores de los signi-

ficados de los participantes. Para SCHATZMAN y STRAUSS, el propósito de la entrevista es mostrar cómo los participantes conciben sus mundos y cómo explican esas concepciones.

Al igual que PATTON (1980) y SPRADLEY (1979), SCHATZMAN y STRAUSS proponen una tipología de preguntas. Su sistema se diferencia de los otros dos en que está formulado a partir de, por un lado, la clase de datos obtenidos y, por otro, la forma de las preguntas. SCHATZMAN y STRAUSS dividen las preguntas en 5 grupos: 1) preguntas de información, que descubren el conocimiento que posee el respondiente de los factores de una situación social, precedidas normalmente de interrogativos como quién, qué, cuándo, dónde y cómo; 2) preguntas de abogado del diablo, que descubren lo que los respondientes consideran temas controvertidos; 3) preguntas hipotéticas, que estimulan la especulación del respondiente en torno a ocurrencias alternativas (cf. PATTON, 1980, para las preguntas de *role-play* y de simulación); 4) preguntas de postular-el-ideal, que descubren los valores del respondiente y 5) preguntas proposicionales, que revelan o verifican las interpretaciones del respondiente. Como puede observarse, el sistema de SCHATZMAN y STRAUSS coincide parcialmente con los propuestos por PATTON y SPRADLEY. Cada uno, sin embargo, ofrece una perspectiva diferente de los datos y los mundos que éstos representan.

Mediante el examen de estas tipologías, los investigadores podrán construir protocolos de entrevistas que se ajusten con precisión a los fines y cuestiones de sus estudios. Por otra parte, esta clase de tipologías llama su atención sobre aspectos de sus temas o escenarios que podrían pasar por alto. Aunque es difícil que la aplicación mecánica de una tipología aporte una perspectiva creativa a la investigación social, la búsqueda y el análisis de alternativas en las diversas tipologías resulta esencial para la construcción de una entrevista equilibrada. Por último, LOFLAND (1971) desaconseja a los investigadores limitarse a considerar el contenido de lo manifestado en las respuestas o de lo que se dice voluntariamente; se han de tener en cuenta también las respuestas que se evaden y las preguntas que se ignoran: lo que el entrevistado no dice. Con mucha frecuencia, las omisiones revelan datos sociales significativos.

La segunda dimensión de la construcción de entrevistas señalada por SCHATZMAN y STRAUSS (1973), se refiere a la estructura y secuencialización de las preguntas. Una vez determinadas las preguntas necesarias, los investigadores desarrollan un guión que oriente la entrevista. Los formatos generales de los guiones varían con arreglo a las dimensiones de estructura y estandarización indicadas por DENZIN (1978): algunos protocolos se basan en la improvisación y otros están cuidadosamente contruidos. Ciertos investigadores emplean sus guiones solamente para ensayar la entrevista; otros se basan en ellos para realizarla. Los guiones también difieren en la forma en que las preguntas son formuladas, las cuestiones exploratorias utilizadas y las oraciones y preguntas organizadas y secuencializadas.

Como hemos destacado en este mismo capítulo, la mayor parte de los investigadores (p. ej., PATTON, 1980) subrayan la importancia de plantear las preguntas en un lenguaje claro y significativo para los respondientes. En consecuencia, para asegurar que el entrevistador y el respondiente compartan aproximadamente un mismo lenguaje se recomienda la realización previa de

un trabajo de campo con el grupo de participantes del que se va a seleccionar a los respondientes, así como la administración piloto de los guiones de las entrevistas a otros respondientes comparables. Cuando esto último resulte imposible, cabe recurrir a alternativas razonables. Por ejemplo, HARRINGTON y GUMPERT (1981) completaron los ensayos de sus guiones de entrevistas biográficas haciendo pruebas con los entrevistadores. La experiencia del papel de entrevistado sensibilizó a éstos con respecto a matices afectivos y de significado que, de otra manera, no habrían podido captar.

Las directrices y manuales que enseñan a formular preguntas consciente y eficazmente son abundantísimos. Pese a que están pensados más para la enseñanza que para orientar las prácticas de una investigación, muchos (p. ej., CARIN y SUND, 1978; HUNKINS, 1972; SANDERS, 1966) se basan en principios aplicables a una gran variedad de tipos de encuentro (entrevistas de investigación, sesiones de orientación o interacciones en el aula) que suponen un diálogo. Sin embargo, si los investigadores se fijan solamente en las prescripciones o prohibiciones contenidas en ellos pueden terminar alterando la orientación de sus preguntas y perdiendo de vista la naturaleza específica de los grupos en estudio, con lo que rechazarán alternativas útiles o seleccionarán opciones inadecuadas.

PELTO y PELTO (1978), por ejemplo, recomiendan el empleo de preguntas abiertas o cerradas dependiendo de los datos que se precisen y la forma que vaya a adoptar el análisis. Con fines enumerativos, las preguntas cerradas son más eficaces. Para las estrategias del análisis cualitativo, son preferibles las abiertas. PELTO y PELTO subrayan también la diferencia entre las preguntas en lo que respecta a su claridad o ambigüedad. Aunque la claridad y especificidad, de las que se muestran partidarios, son preferibles en la mayoría de las situaciones, también el uso de la ambigüedad puede servir a fines significativos de una investigación. Por ejemplo, durante las fases exploratorias de un estudio, los etnógrafos pueden emplear un grado deliberado de ambigüedad para obtener variedad en las respuestas o detectar los significados e interpretaciones de los respondientes, sin correr el riesgo de inducir ellos mismos las contestaciones.

En sus directrices para el diseño de las entrevistas, PATTON (1980) y LOFLAND (1971), desaconsejan a los investigadores el uso de preguntas inductoras, es decir, las que están formuladas de forma tal que revelan la respuesta que el entrevistador considera preferible. En general, éste es un consejo útil. Sin embargo, como admite el propio LOFLAND, una pregunta inductora bien formulada se asemeja a las "preguntas de abogado del diablo" recomendadas por SCHATZMAN y STRAUSS (1973). También se asemeja a lo que PATTON denomina *pregunta presuposicional*, que es aquella que contiene un supuesto deliberado para provocar una respuesta compleja o elaborada.

Las directrices exhaustivas de PATTON (1980) para la formulación de preguntas prescriben el uso de preguntas abiertas y no dicotómicas, aunque sólo en los análisis de tipo cualitativo. PATTON recomienda el empleo de preguntas simples, es decir, que implican una sola idea, para no confundir al respondiente. Sin embargo, y como sucede con las preguntas ambiguas, un planteamiento razonable de preguntas complejas puede ser útil con fines de exploración, al permitir que los respondientes muestren a cuál de las ideas contenidas en ellas prefieren reaccionar.

PATTON pone de relieve lo ineficaz en general de las preguntas precedidas del interrogativo *por qué*: frecuentemente son ambiguas, siempre presuponen algo y a menudo resultan demasiado abstractas para obtener con ellas datos concretos. Estos argumentos son convincentes; de hecho, las cuestiones antecedidas de un *por qué* reflejan normalmente una preparación deficiente del investigador. No obstante, en ciertas condiciones pueden resultar útiles. Por ejemplo, un investigador que estudie las relaciones causa-efecto en situaciones sociales perdería una fuente de datos potencialmente fructífera si no pidiera a los participantes su explicación del porqué de ciertos fenómenos. Precisamente esta clase de preguntas aparecía al final de las entrevistas biográficas de HARRINGTON y GUMPERT (1981) en su investigación de los desafidores de predicciones negativas. Al especular sobre las razones de su éxito profesional, en contraste con la trayectoria de sus hermanos o de sus iguales socioeconómicos, los entrevistados revelaron muchos de sus supuestos acerca de sus mundos e indicaron condiciones y procesos que los investigadores no habían considerado factores relevantes en estas personas.

Numerosos investigadores (p. ej., LOFLAND, 1971) se muestran de acuerdo en que la eficacia de una entrevista depende de la eficacia de las cuestiones exploratorias que contiene. SCHATZMAN y STRAUSS (1973) y PATTON (1980) recomiendan la utilización de este tipo de preguntas con fines de elaboración, explicación, aclaración y matización; PATTON indica que las cuestiones informativas de SCHATZMAN y STRAUSS (preguntas por el quién, qué, cuándo, dónde y cómo) son un instrumento útil para el planteamiento posterior de cuestiones exploratorias (cf. CICOUREL, 1964 pág. 99, para los posibles efectos negativos de las cuestiones exploratorias en las entrevistas). Ningún buen diseño de entrevista está completo hasta que, mediante un número suficiente de ensayos y errores, queda establecida la disposición y formulación óptimas de las cuestiones exploratorias necesarias para adaptarla a la variedad de las respuestas de los entrevistados.

PATTON (1980) aconseja a los entrevistadores que se aseguren de no hablar más que sus respondientes. Una transcripción de una entrevista en la que predominen los comentarios del entrevistador suele ser indicativa de la mala preparación de éste o de una actitud poco receptiva por su parte; lo que es más importante, se obtienen menos datos de los que se pretendían. Para perfeccionar su habilidad de reducir al máximo su propia conversación, numerosos entrevistadores realizan las sesiones de ensayo recomendadas por PELTO y PELTO (1978). En la mayoría de los casos, las indicaciones que los entrevistados precisan antes de responder a una pregunta o una cuestión exploratoria pueden abreviarse mucho más de lo que parece a primera vista.

Por último, el guión de una entrevista requiere una organización y secuencialización cuidadosas y frases que comuniquen al respondiente los propósitos y el camino que va a seguir el investigador. LOFLAND (1971) subraya que las entrevistas discurren con mucha más facilidad cuando van antecedidas por una breve exposición del fin de la investigación, garantías de que la identidad del entrevistado no será revelada y un resumen de cómo el investigador espera que se produzca la interacción. PATTON indica que el investigador debe proporcionar también explicaciones en los cambios de foco de la entrevista, de modo que los respondientes puedan adaptar su pensamiento a las variaciones que se vayan produciendo.

Las estrategias para organizar la secuencia de las preguntas son tan variadas como las de su formulación o las del formato general de la entrevista. Dos principios, a veces en conflicto, subyacen a la elección de una secuencia determinada: la obtención de los datos pertinentes para las cuestiones de la investigación y la utilización eficiente de los recursos. La secuencialización debe asegurar la exhaustividad de las respuestas y, al mismo tiempo, minimizar la repetitividad, la fatiga y el aburrimiento del entrevistado (y del entrevistador). En general, las preguntas relativas al mismo tema o que culminan en una idea principal se disponen en grupos; sin embargo, los entrevistadores suelen ignorar las preguntas del guión que ya han sido contestadas fortuitamente fuera de la secuencia, y dejan tiempo para que los entrevistados, si lo desean, amplíen o matizen una respuesta anterior.

PATTON (1980) recomienda distribuir las preguntas demográficas por toda la entrevista o bien reservarlas para el final, pues las considera menos interesantes que las demás; otros investigadores comienzan sus entrevistas con ellas, basándose en que resultan sencillas de contestar y sirven para introducir gradualmente al respondiente en terrenos más difíciles. La mayoría de los investigadores reservan las preguntas complejas, controvertidas o difíciles para los momentos intermedios o finales de la entrevista, cuando se ha creado ya un cierto *rappor*t y se ha logrado despertar el interés del respondiente. PATTON, por ejemplo, sugiere que las secuencias comiencen con preguntas descriptivas y referidas al presente y continúen con las más complicadas relativas a emociones, creencias y explicaciones.

Simultáneamente a la elección de temas y preguntas, los investigadores planifican y experimentan los aspectos logísticos generales que proporcionarán el marco de la entrevista. SCHATZMAN y STRAUSS (1973) identifican 5 contingencias que afectan al resultado de una entrevista: 1) *duración*, o cuánto tiempo se prolonga la sesión; 2) *número*, o cuántas sesiones son necesarias para completar la entrevista; 3) *escenario*, o localización de la entrevista; 4) *identidad de los individuos implicados*, o quiénes son los entrevistadores y los respondientes, y cuántos hay presentes en cada sesión; y 5) *estilos de los respondientes* o modos comunicativos característicos del grupo al que se va a realizar la entrevista.

Para la adopción de las decisiones acerca de la duración se ponderan varios factores: cantidad de datos requeridos; tiempo y *rappor*t necesarios para obtenerlos; interés de los respondientes por facilitarlos; tiempo y atención que puede preverse razonablemente que dediquen entrevistador y respondiente a la tarea; y número de respondientes exigidos por el plan de la investigación dentro del período de tiempo especificado para la recogida de datos. Algunos diseños de investigación especifican la realización de series de entrevistas tras acontecimientos cruciales o durante un período relevante; otras veces se efectúan entrevistas múltiples con el único motivo de poder interrumpir de cuando en cuando una actividad que, de otra forma, sería agotadora.

La elección del escenario se supone que repercute en las reacciones de los respondientes. Las entrevistas biográficas o que plantean cuestiones íntimas o controvertidas se suelen realizar en los domicilios u oficinas de los respondientes o en lugares que éstos encuentran cómodos. Por su parte, las entrevistas estandarizadas presecuencializadas se suelen hacer en un solo emplazamiento a fin de igualar los efectos del escenario.

No es frecuente que en una sesión actúen más de dos entrevistadores; se supone que la presencia de un número mayor dificulta el *rapport*. Por otra parte, la mayoría de los proyectos de investigación deben limitar el número de entrevistadores a uno por sesión por razones económicas. La investigación biográfica de HARRINGTON y GUMPERT (1981), citada anteriormente, especificaba el empleo de tándem de entrevistadores, lo que demostró ser una estrategia muy útil. En un principio, la decisión estaba motivada por el intento de hacer coincidir el sexo y la raza de entrevistador y respondiente (el diseño exigía que se entrevistara a hombres y mujeres, de raza blanca y negra). La presencia de equipos de dos investigadores aumentaba la probabilidad de que se produjera esta coincidencia, que por otra parte es algo comúnmente buscado para favorecer el *rapport* de las entrevistas. Además, con mucha frecuencia, las entrevistas se prolongaban durante cuatro horas o más, y los entrevistadores tenían dificultades para mantener un nivel de alerta suficiente durante toda la sesión. En consecuencia, para evitar la fatiga, los entrevistadores se relevaban periódicamente; asimismo, cada uno planteaba cuestiones exploratorias adecuadas para las preguntas del otro. Los respondientes, por su parte, se involucraban tanto en la reconstrucción de sus experiencias vitales que raramente manifestaban síntomas de cansancio.

Cuando hay una limitación de tiempo y de recursos se puede incluso optar por congrega a los respondientes en sesiones únicas. Por otra parte, LOFLAND (1971) señala que algunos datos se obtienen más eficazmente en situaciones de grupo. SCHATZMAN y STRAUSS (1973) recomiendan este sistema para descubrir las diferencias entre las respuestas de las personas, así como para que se revelen las controversias significativas en el seno de grupos delimitados naturalmente. Este fue el procedimiento empleado para la evaluación de un programa integrado para alumnos superdotados. Los evaluadores deseaban determinar cómo percibían dicho programa los profesores, padres y administradores. Al resultar imposible logísticamente entrevistar uno por uno a todos los miembros de la gran población estudiantil, desarrollaron una "votación juvenil" en la que grupos de estudiantes respondían a aspectos específicos, a menudo controvertidos, de sus experiencias educativas. En este caso, la interacción grupal favoreció la aparición de respuestas mucho más auténticas que si los adolescentes hubieran sido entrevistados individualmente por un adulto o se hubieran limitado a responder a un cuestionario escrito (GILES, COMPTON y FERREL, 1982).

Las personas se diferencian en los estilos interaccionales que emplean y por los que muestran predilección. Los investigadores cuya primera experiencia de entrevista a niños viene precedida de una actividad continuada con respondientes adultos se muestran a menudo confusos por el contraste entre los estilos y destrezas comunicativas de ambos grupos. A este respecto son fundamentales un trabajo de campo previo y sesiones de ensayo, que permitan prever con exactitud la variedad de estilos de respuesta de los entrevistados.

Un factor común que influye en todas estas contingencias es el estilo interaccional que los entrevistadores intentan establecer. Los estilos interaccionales varían desde los intercambios semihostiles habituales en las salas de juicios y las investigaciones policiales, pasando por los diálogos emocionalmente neutros pero cognitivamente intrincados del debate socrático, hasta la

exploración empática de los traumas personales de la práctica terapéutica contemporánea. Cualquiera de ellos es adaptable a las entrevistas de una investigación, dependiendo de los fines y diseño de ésta. La mayoría de los investigadores cualitativos, sin embargo, prefieren para sus entrevistas el estilo conversacional de la interacción cotidiana (DENZIN, 1978; SCHATZMAN y STRAUSS, 1973). LOFLAND (1971) destaca que el citado estilo comunica empatía, estímulo y comprensión. Para SCHATZMAN y STRAUSS, permite a los respondientes sentir que lo que dicen es aceptable y significativo. PATTON (1980) señala que hace posible que los entrevistadores permanezcan neutrales sin poner en peligro el *rapport*. Todos se muestran de acuerdo en que el estilo conversacional, familiar y cómodo para los respondientes es el que favorece más en ellos la confianza y la naturalidad necesarias para que los datos que se obtengan sean elaborados, matizados y válidos. CICOUREL (1964) avisa, sin embargo, de que las condiciones requeridas para establecer este grado de *rapport* aumentan el carácter idiosincrásico de las sesiones de entrevista, lo que perjudica la fiabilidad y algunos tipos de validez.

En su estudio ya clásico sobre los métodos de la investigación sociológica, DENZIN (1978) propone la evaluación de las transcripciones de las entrevistas con arreglo a 6 criterios: 1) comunicación de significado; 2) expresión del interés del respondiente; 3) claridad de preguntas y respuestas; 4) precisión de los objetivos del entrevistador; 5) integración de éstos en las preguntas, y 6) manejo por el entrevistador de las posibles falsas respuestas inventadas por el entrevistado. Estos son criterios rigurosos para la evaluación de todo método de recogida de datos. Los investigadores noveles pueden equilibrar su austeridad con la perspectiva de LOFLAND (1971). Para este autor, construir una entrevista eficaz es como resolver un rompecabezas. Los investigadores juegan con las piezas, recogen las que pueden y las organizan de formas diferentes; después, utilizan las respuestas obtenidas en los ensayos y pruebas como su guía principal para la elaboración de la versión definitiva.

EJEMPLO DE TRANSCRIPCION DE UNA ENTREVISTA

La transcripción que aparece seguidamente corresponde a una entrevista realizada para el mismo estudio etnográfico de una clase de tercer grado (GOETZ, 1976b) del que se obtuvieron las notas de campo presentadas anteriormente. Mediada la estancia en el campo, se entrevistó a todos los alumnos para verificar las pautas descubiertas en la observación participante y explorar los constructos que en aquel momento la investigadora sólo percibía de forma confusa. Las entrevistas fueron grabadas en cinta. Los aparatos de grabación se empleaban con frecuencia en esta clase y los niños estaban familiarizados con ellos. Para garantizar la intimidad, así como un nivel de claridad suficiente en la grabación, las entrevistas se efectuaron en una sala cercana al aula. La Srta. Berelson la utilizaba para actividades especiales y para el trabajo de grupos pequeños, y se había convertido en un anexo de la clase.

Nancy, la niña que responde en la entrevista, era de las que se expresaba con mayor claridad y eficacia de toda la clase. Actuó como informante clave en todo el período de recogida de datos.

- GOETZ: Ya sabes que estoy escribiendo un libro sobre los alumnos de tercer grado. El libro es para personas que van a ser profesores y para otros que se interesan por los niños. Tus respuestas a las preguntas que voy a hacerte ayudarán a toda esa gente a entender mejor a los alumnos de tercer grado. Nadie va a oír esta cinta excepto tú y yo. Probablemente, nos llevará unos 20 minutos, pero la Srta. Berelson nos dejará todo el tiempo que necesitemos. ¿Quieres preguntarme algo antes de empezar?
- NANCY: {Niega con la cabeza}.
- GOETZ: ¿Irás a la escuela si no tuvieras que hacerlo?
- NANCY: Algunas veces iría a la escuela cuando tuviera ganas y otras veces —cuando no, cuando quisiera ir a montar a caballo o algo así— no iría. Pero algunas veces cuando tuviera ganas, iría.
- GOETZ: ¿Te gusta la escuela?
- NANCY: Más o menos, a veces.
- GOETZ: ¿Qué cosas te gustan de la escuela?
- NANCY: Bueno, a veces me gusta porque tenemos más recreos, o expresión artística o cosas así, y otras —cuando tenemos que ir a música— no me gusta porque no me gusta la música.
- GOETZ: ¿Qué otras cosas no te gustan de la escuela?
- NANCY: Cuando tenemos un montón de trabajo, como cuando hay inglés, y ortografía y caligrafía, todas esas cosas por la mañana y eso. Después tenemos 42 problemas de matemáticas, como una vez.
- GOETZ: Si no fueras a la escuela, ¿qué te parece que echarías en falta?
- NANCY: Algunas veces —si hubiera leyes y no tuviéramos que ir al colegio y cambiaran las cosas— entonces me perdería expresión artística un día y algo [más] el día siguiente y eso, y ni siquiera sabría qué día nos tocaban.
- GOETZ: ¿Qué crees que echarías especialmente de menos de la escuela?
- NANCY: El trabajo, supongo.
- GOETZ: ¿Qué clase de trabajo?
- NANCY: [encogiéndose de hombros] No sé. Cualquier clase de trabajo. Alguno que hacemos con juegos y algún trabajo en serio.
- GOETZ: ¿Y qué te quedarías sin aprender?
- NANCY: Si fuéramos justo a empezar a dividir —pero eso ya lo hemos hecho— si empezáramos a aprenderlo un día cuando yo, cuando no fuera a la escuela porque no quisiera ir o algo, entonces no sabría hacerlo al volver, y si ellos fueran egoístas y eso, no me ayudarían. Entonces seguramente me equivocaría en todas las preguntas si hubiera un examen.
- GOETZ: ¿Qué otras cosas aprendes en la escuela?
- NANCY: Aprendemos dónde [se colocan] las comas y los apóstrofes y todas esas cosas de inglés, y a deletrear palabras nuevas y a saber lo que significan al deletrearlas y toda clase de cosas.
- GOETZ: ¿Y esas cosas son importantes para tí?
- NANCY: Sí. Porque —como si te haces mayor y no fuiste a la escuela y tus hijos tuvieran que ir— y si ellos te preguntaran algo, entonces no sabrías contestar, y no podrías decirse, y entonces probablemente lo harías mal.
- GOETZ: ¿Así que dices que, en parte, tú aprendes las cosas para ayudar a tus propios hijos?
- NANCY: Sí. Como mi papá, algunas veces él no iba a la escuela. Y mi hermano —él está ahora en noveno grado— cuando le pregunta algo a mi papá, papá no lo sabe, y tampoco mi abuela, porque ellos fueron a una escuela diferente, y mi papá sólo fue hasta sexto grado, creo. Ahí es donde estaba mi tío y [inaudible] mi papá.
- GOETZ: ¿Y las cosas que aprendes tienen alguna utilidad para tí ahora?
- NANCY: Sí. Hay que aprenderlo porque hay que saber de todo.
- GOETZ: ¿Para qué lo usas?

- NANCY: Lo uso para aprender.
- GOETZ: Hemos hablado de lo que aprendes en la escuela. ¿Qué cosas aprendes en casa?
- NANCY: Bueno, en casa aprendo a cocinar y en la escuela no hasta que se está en séptimo grado, hasta que se está en economía doméstica. Aprendes cosas como limpiar la casa, montar a caballo y eso.
- GOETZ: ¿Son cosas importantes para tí?
- NANCY: Sí. Y se aprende a cuidar un huerto y así se tiene comida.
- GOETZ: ¿Has estado aprendiendo a cuidar un huerto?
- NANCY: Sí. Ayudo mucho a mi abuela todos los años, cuando tiene uno.
- GOETZ: ¿Tú sabes cuándo estás aprendiendo algo?
- NANCY: Sí.
- GOETZ: ¿Qué se siente?
- NANCY: Te sientes bien.
- GOETZ: ¿Qué pasa dentro de tí cuando estás aprendiendo?
- NANCY: Pensar y eso, y creo que estoy contenta porque estoy aprendiéndolo.
- GOETZ: ¿Cómo sabes cuándo has aprendido algo?
- NANCY: Bueno, se sabe cuando puedes pensarlo otra vez y saberlo otra vez. Es como si fuera el primer día de clase y estuvieras intentando aprender, y al final lo aprendieras. Te vas a casa, y al día siguiente tu profesora te pregunta de qué trataba, y entonces puedes contestar.
- GOETZ: ¿O sea, que puedes volver a hacerlo?
- NANCY: Sí.
- GOETZ: ¿Tú eres una buena alumna?
- NANCY: Sí. Yo siempre saco "As" y "Bes". Nunca he tenido una "C" o una "D" ni nada por encima [sic] de "C"; nunca he tenido ni siquiera una C.
- GOETZ: ¿Qué más hay que hacer para ser un buen alumno?
- NANCY: Hay que saber cosas y aprenderlas bastante deprisa.
- GOETZ: ¿Entonces, para los niños que pueden aprender más deprisa que los demás es más fácil ser buenos alumnos?
- NANCY: Sí, porque saben más.
- GOETZ: ¿Cómo tratan los buenos alumnos a los demás?
- NANCY: Bien. Tratan de ayudarles. No dicen "Déjame en paz. No quiero aprender [sic] esto", ni nada de eso.
- GOETZ: ¿Cómo tratan los buenos alumnos a sus profesores?
- NANCY: Bien. Y también para ser un buen alumno hay que ser un buen deportista.
- GOETZ: ¿Qué quieres decir con ser un buen deportista?
- NANCY: Ser un buen deportista es, como si hubiera dos equipos y uno ganara, no irían a decir a los otros "Ja, Ja, habéis perdido" o cosas así. Hay que ser bueno y eso.
- GOETZ: ¿Qué hace un mal alumno?
- NANCY: Ser un mal alumno . . . uno lo descubre si siempre lo está siendo. Ya sabe, vas a un buen alumno y le dices "No te acerques a mí". Siempre eres malo y esas cosas. Perderías y eso. Eso es un mal alumno, algo así.
- GOETZ: ¿Qué hace un mal alumno en clase?
- NANCY: Bueno, cuando se supone que no se tiene que hablar, el . . . algunas veces ellos hablan, y se ríen, y echan risitas, y cuando —como Chuck, una vez él estaba haciendo el tonto, y la profesora le dijo que no lo hiciera— él siguió haciéndolo y le castigaron. Y cosas de esas.
- GOETZ: ¿Así que tú crees que estaba siendo un mal alumno entonces?
- NANCY: Sí, porque no estaba obedeciendo.
- GOETZ: Dime cosas que hacen los niños en clase y que a tí te gustan.
- NANCY: Caray . . . ¿qué a mí me gustan? Cuando no contestan mal a la profesora y no hacen cosas que la profesora no dice . . . dice que no hagan.
- GOETZ: ¿Así que no te gusta que los niños desobedezcan?

- NANCY: Eso es. Porque yo nunca lo he hecho, desde preescolar, e incluso he estado dos veces en primer grado.
- GOETZ: Dime otras cosas que te gusten de la escuela.
- NANCY: En la escuela algunas cosas más que me gustan es ir a la biblioteca y cuando hay que ir a otras clases como en *Benton School*, donde yo estaba antes, bueno lo que me gustaba es que este año cambiaría de aula. Iría a otras para leer y aquí eso no se hace hasta que se está en sexto grado, creo.
- GOETZ: ¿Tendrías otra profesora de lectura? ¿Te gustaría eso?
- NANCY: Sí. Porque no se tiene la misma profesora todo el tiempo y conoces a las dos profesoras, sabes sus nombres y todo eso más deprisa, y hay que hacerlo más deprisa también.
- GOETZ: ¿Qué otras cosas te gusta hacer con otros niños?
- NANCY: Sobre todo ir a su casa, porque aquí no puedo. Y en Benton mi mejor amiga se fue a Kentucky y no tengo muchos amigos ahora, menos aquí, en la escuela.
- GOETZ: ¿No vives cerca de ningún otro niño?
- NANCY: No. Mi amigo que vive más cerca está a 15 kilómetros. Hay otros dos o tres [niños] que viven en la misma casa a un kilómetro. Pero no puedo ir porque la abuela no me deja porque está en Fuller Road. Y, bueno, hay muchos bosques por allí y podría haber alguien montando a caballo y atropellarnos y eso, porque una vez bajamos a un arroyo a bañarnos y oímos algo que venía detrás de nosotros. Dimos un salto del susto.
- GOETZ: Cuéntame algunas cosas que hacen los niños en la escuela y que no te gustan.
- NANCY: Cuando se acercan a tí y sabes una respuesta, y justo vas a escribirla —y viene alguien— y empiezan a molestarte y a hablarte y eso; y entonces cuando tienes que . . . tienes que ponerte a trabajar, te has olvidado y ya no te puedes acordar; y tienes que levantarte y molestar a la profesora.
- GOETZ: ¿De qué forma te molestan los demás?
- NANCY: Como Jim, siempre me pregunta cómo hacer esto y me pide que le ayude y trata de que yo le diga las respuestas y cosas así. Y algunas veces, cuando no tengo ganas de hablar, me siguen hablando; y entonces, si les digo que se callen y siguen, entonces tengo que hablar muy alto, y la profesora viene y me regaña.
- GOETZ: ¿Qué cosas haces en clase que te hagan sentirte bien?
- NANCY: Cuando me levanto y voy al principio de la clase y tengo que decirle cosas y pensarlas y decirlas. Como si hay alguien que me persigue por la noche y no se lo dijera a nadie me asustaría, y pensaría que vienen a por mí; y si se lo dijera a alguien más, podrían ayudarme. Por la mañana, le conté a la profesora que tenía un chichón en la cabeza y eso me hizo sentirme orgullosa porque tenía que contárselo; y ella lo vio y empezó a hacerme preguntas. También puedo no tener ganas de hablar.
- GOETZ: ¿Qué cosas pasan en la clase que te hagan sentirte mal?
- NANCY: Como una vez, si estuviéramos fuera, e hicieras algo malo a alguien, ya sabe; y entonces un día te acercabas a ellos, intentabas disculparte y no te dejaban; entonces no jugarían más contigo y podrías quedarte sin amigos.
- GOETZ: ¿Te ha pasado eso a tí alguna vez?
- NANCY: Bueno, una vez yo y una chica que se llama Marsha . . . ella, bueno, nos caíamos bien; y yo hice algo que a ella no le gustó, y ella hizo algo que a mí no me gustó, así que no fuimos amigas como un mes o así; y la otra niña [una que vive cerca] sólo puede jugar con esta niña y ella sólo podía jugar con una persona. No tengo amigos menos cuando juego con mi hermano y mi hermana.
- GOETZ: ¿Eso hace que te sientas mal?
- NANCY: Las otras cosas que puedo hacer son sólo subir a la carretera principal y tomar un refresco de cereza o algo.
- GOETZ: Hemos hablado mucho de otros niños. Ahora hablemos de los niños de tu clase [entrega a Nancy una gran carta con los nombres de todos los niños de la clase]. Si pudieras sentarte con cualquiera, ¿con quién lo harías?

- NANCY: Me sentaría con Debby, creo. De la clase, es mi mejor amiga.
- GOETZ: ¿Y después?
- NANCY: Johnny, y luego escogería a Ann.
- GOETZ: ¿Por qué Johnny?
- NANCY: Bueno, vamos a ver, porque una vez yo le gustaba a él y él me gustaba a mí; y a Joan empezó a gustarle y a él empezó a gustarle Joan, pero a mí todavía me gustaba.
- GOETZ: ¿Hay algún niño con quien no querrías sentarte?
- NANCY: Bueno, sí, creo. No me sentaría con Chuck. El me molesta mucho. Bill, porque si empiezas a hacer algo, ya sabe, si empiezas a hablar, entonces él empieza a gritar, a decir cállate y todo eso. Jack, él siempre me está escribiendo mensajes de amor, y no me gusta eso. También me escribió uno hoy.
- GOETZ: ¿Si tuvieras, por ejemplo, que construir una maqueta de un volcán, a quién escogerías para ayudarte?
- NANCY: Creo que escogería a Joan. Ella no habla, no habla mucho, y creo que es por eso.
- GOETZ: Si tuvieras que escoger a otros dos niños ¿quiénes serían?
- NANCY: Johnny y Ann. Bueno, porque son mis siguientes mejores amigos.
- GOETZ: ¿Qué cosas hacen los niños en clase que pongan muy contenta a la Srta. Berelson?
- NANCY: Cuando son buenos y eso.
- GOETZ: ¿Qué hay que hacer para ser bueno?
- NANCY: Bien, creo que hay que estar en silencio y obedecerla y hacer cosas especiales.
- GOETZ: ¿Qué cosas especiales le gustan?
- NANCY: Cuando somos buenos con ella; o si le traemos flores o algo, o le damos un regalo, eso.
- GOETZ: ¿Qué hace cuando los niños hacen esas cosas?
- NANCY: Puede darnos más recreo, o dejarnos hacer expresión artística, algunos dibujos. Hoy nos va a dejar hacer algo especial.
- GOETZ: ¿Qué vais a hacer?
- NANCY: No sé. No nos lo ha dicho, pero vamos a hacer algo con los marcadores.
- GOETZ: ¿Qué hacen los niños que no le guste a la Srta. Berelson?
- NANCY: Bueno, cuando no hacen las cosas que a ella le gustan. Cuando son malos y creo que cuando no hacen lo que a ella le gusta. Cuando no la obedecen, y la replican, y cosas así. Cuando la molestan y están siempre yendo allí (a la mesa de la profesora) y le preguntan cosas y todo eso.
- GOETZ: ¿No le gusta que le hagan preguntas?
- NANCY: Sí, pero, ya sabe. Como si están allí y tienen un problema, y van todos al mismo tiempo y se ponen en fila en su mesa, entonces vuelven a sus sitios y van otra vez con otro. Y siguen volviendo y preguntando.
- GOETZ: Dijiste que le gustaba que estuvierais callados. ¿No quiere que los niños hablen entre sí?
- NANCY: Eso no. No le gusta que hablen algunas veces porque cree que se están diciendo la respuesta. Y se puede hablar, creo.
- GOETZ: ¿No le importa que los niños hablen normalmente entre ellos?
- NANCY: No, no le importa eso, sino que hablen alto y esa clase de cosas.
- GOETZ: Cuando cree que unos les están diciendo las respuestas a otros o cuando hablan muy alto, ¿qué hace?
- NANCY: Algunas veces los pone en otra mesa. A algunos los pone en la mesa que está detrás de ella, a otros en la mesa cuadrada y a otros en la redonda. Y cuando ya no hay sitios, casi siempre quedan sitios, pero si se han llenado todos, entonces les pone a trabajar en su mesa.
- GOETZ: ¿Cómo sabes cuándo la Srta. Berelson está contenta?
- NANCY: Porque es amable. Como a veces, lo sabes cuando llegas (por la mañana) y ella

habla muy contenta y eso. Entonces lo sabes. Pero si a ella no . . . le gusta, si alguien ha hecho algo muy malo, entonces no habla así.

GOETZ: ¿Cómo es cuando está muy contenta?

NANCY: Tiene como una sonrisa en la cara.

GOETZ: ¿Cómo suena su voz cuando está contenta?

NANCY: [impaciente]. Suena como si ella estuviera contenta. Como una sorpresa o algo así.

GOETZ: ¿Usa palabras especiales cuando está contenta?

NANCY: Sí. Dice "bien" muy contenta, y algunas veces dice "buenos días" y esas cosas.

GOETZ: ¿Tú sabes cuándo no está contenta?

NANCY: Algo así, pero otras veces no.

GOETZ: Háblame de "algo así".

NANCY: Cuando se puede saber que no está contenta, ella no dice "buenos días" o no dice "bien" muy contenta, ya sabe. Sólo empieza a decir, "Sacad los libros de ortografía" o algo así.

GOETZ: Has dicho "algo así pero otras veces no". ¿Así que no estás segura de cuando no está contenta?

NANCY: No.

GOETZ: ¿Qué hace la Srta. Berelson que te guste especialmente?

NANCY: Cuando está contenta y te deja estar delante en la fila. Como si estás callada y eso, y ella dice, ya sabe —y otros hablan y eso— y entonces ella te deja ponerle la primera de la fila, algo así.

GOETZ: ¿Hay algo que haga ella que a tí no te guste?

NANCY: En realidad no. Algunas veces, ya sabe, cuando se enfada conmigo y eso, y yo no hago nada, pero ella piensa que sí, pero yo no lo hice. Yo le digo que no lo hice, pero ella sigue pensando que sí. Esas cosas.

GOETZ: ¿Y no cambia de opinión?

NANCY: No.

GOETZ: ¿Debería no hacer esas cosas?

NANCY: Eso creo, no sé. Si yo lo hice de verdad, no creo que ella cambiara de opinión. Pero si yo fuera sincera y eso, creo que cambiaría.

GOETZ: ¿Has tenido alguna vez una mala profesora?

NANCY: Bueno, ella era mala con otros, pero no conmigo. Porque cuando yo estuve en el hospital, me trajo mi tarea y también me trajo una muñeca, una *Buzzy Bee*. Esta es otra profesora (no la Srta. Berelson).

GOETZ: ¿Qué hacía cuando era una mala profesora con los demás?

NANCY: Les gritaba a ellos más que a mí.

GOETZ: ¿Crees que debía gritarles a los otros niños?

NANCY: Bueno, si estaban haciendo cosas malas.

GOETZ: ¿Crees que a veces les gritaba sin razón?

NANCY: Sí, a veces.

GOETZ: ¿Qué es ser una mala profesora?

NANCY: Las malas profesoras . . . se portan mal. Cuando hablan a los niños están enfadadas y les hablan mal, pero cuando hablan con otros profesores están muy contentas. Como cuando hablan con el director, están contentas y eso. Pero cuando hablan a los niños . . . ella . . . Creo que no les habla como debería.

GOETZ: ¿Así que trata a los niños de modo diferente que a otras personas?

NANCY: (Asiente con la cabeza).

GOETZ: Has hecho un trabajo muy bonito hoy, diciéndome todas estas cosas. Me queda sólo una pregunta, pero es un poco difícil. Antes me dijiste qué es aprender; ¿qué es enseñar?

NANCY: Enseñar significa que tú estás aprendiendo algo.

GOETZ: ¿Puede una profesora aprender?

NANCY: Sí. Porque mi profesora del año pasado sólo era de primer grado. Y la otra

profesora tuvo un niño y no pudo enseñar ese año. Entonces mi profesora de primer grado tuvo que ser profesora de segundo grado, pero era mi profesora, y estaba aprendiendo las mismas cosas que nosotros. Las estaba aprendiendo al mismo tiempo.

GOETZ: ¿Tienes alguna pregunta que quieras hacerme?

NANCY: Sí. ¿Cómo se sentía cuando estaba en la escuela?

GOETZ: Siempre estaba asustada por todo. Creo que me gustaba la escuela. Me gustaba leer; realmente me gustaba la lectura.

NANCY: ¿Era su mejor asignatura?

GOETZ: Hasta segundo grado, la asignatura que mejor se me daba eran las matemáticas.

NANCY: A mí me gustaría ser mejor en matemáticas.

GOETZ: Siempre me asustaba que me gritara la gente. Casi nunca hacía nada para que me gritaran, pero las pocas veces que me gritaron me asusté tanto que estuve llorando horas. Yo era muy tímida y...

NANCY: Eso es lo que yo hago en casa. A veces mi abuela empieza a gritarme aunque yo no haya hecho nada, cuando mi hermana pequeña lo hace, y ella sigue y sigue, y entonces yo empiezo a llorar.

GOETZ: Supongo que yo era también así, Nancy; siempre tenía miedo de que algo fuera a pasar. Así que no creo que me gustara la escuela tanto como a otros niños.

NANCY: Tampoco a mí la mujer de mi padre. Ella actuaba siempre como si tuviera fiebre y esas cosas. Se ponía el termómetro en la boca y encendía una cerilla debajo.

GOETZ: ¿Para no tener que ir a la escuela?

NANCY: Sí, pero su mamá siempre decía que ella . . . era demasiado alta. Se habría muerto si la hubiera tenido tan alta.

La entrevista fue una de las primeras de una investigadora novel y la transcripción revela puntos fuertes y débiles. Fue diseñada como una entrevista no estandarizada. La mayoría de los datos se analizaron cualitativamente, aunque algunas de las preguntas dicotómicas permitían la aplicación de técnicas enumerativas. El objeto principal de la entrevista era explorar los constructos utilizados por los niños en sus conversaciones cotidianas: buenos y malos estudiantes; buenos y malos profesores; enseñar y aprender. Los datos recogidos en la observación participante indicaban que los significados atribuidos por los niños a sus actividades diferían a menudo de los asumidos por su profesora. La transcripción de la entrevista con Nancy, por ejemplo, pone de relieve el valor asignado por la niña a las respuestas correctas, a terminar el trabajo rápidamente y a la autoexpresión, lo que a veces es congruente, pero otras no, con los objetivos de los profesores. Las preguntas sociométricas que aparecen en mitad de la transcripción se introdujeron en el guión, en cierto modo incoherentemente, porque el director de la escuela había pedido que todos los datos sociométricos necesarios para el estudio se obtuvieran en privado.

La transcripción ejemplifica el tipo de preguntas que recomiendan los investigadores cualitativos: preguntas sobre experiencias, opiniones y sentimientos; preguntas hipotéticas; y preguntas proposicionales. Muchas versan sobre las normas institucionalizadas que, según ZELDITCH (1962), se descubren especialmente bien mediante entrevistas no estandarizadas. La entrevista viene precedida de una breve exposición de su objeto, así como de la garantía de confidencialidad y de una explicación de las intenciones de la investigación; en varios momentos, aparecen frases que marcan los cambios de tema.

El aspecto más flojo que se aprecia en la transcripción es la ausencia de preguntas descriptivas claras al principio de la entrevista. "¿Qué cosas haces en la escuela? ¿Qué haces con otros niños? ¿Qué aprendes en la escuela? ¿Qué te enseña la Srta. Berelson?". Estas preguntas hacen que los niños respondan sin dificultad, lo que les proporciona un estímulo para enfrentarse a otras cuestiones más complicadas sobre opiniones y sentimientos.

También se podrían haber evitado parte de las repeticiones y redundancias evidentes en la transcripción. Por otro lado, las respuestas de los niños son menos lineales que las de los adultos; un niño necesita más oportunidades de retornar a un tema y considerarlo desde una perspectiva ligeramente distinta. Asimismo, los niños encuentran demasiado difíciles la mayoría de las preguntas presuposicionales; los investigadores que las utilicen se encontrarán a menudo con miradas desconcertadas, encogimientos de hombros o el recurso usual de los niños: "No sé". Un medio más eficaz en estos casos es dividir las preguntas presuposicionales en introducciones dicotómicas seguidas por la pregunta fundamental.

Aunque las modificaciones y adaptaciones del guión necesarias para entrevistar a niños pueden ser mucho más acusadas que las que se precisan con otros grupos de respondientes, ilustran, en todo caso, la medida en que la entrevista eficaz se cifie a la situación concreta. La construcción de guiones de entrevistas productivos es en parte ciencia y en parte un arte. El uso de prescripciones y prohibiciones fijas se debe valorar teniendo en cuenta el sujeto que se va a entrevistar y el fin que se persigue con la entrevista. Es muy importante que las entrevistas se evalúen según la calidad de los datos interaccionales obtenidos.

Por último, esta transcripción ejemplifica una condición esencial de toda entrevista. La calidad de los datos aumenta con un registro exacto de las respuestas del entrevistado. LOFLAND (1971) coincide con PELTO y PELTO (1978) en subrayar que, especialmente cuando los datos se deban analizar de forma cualitativa, todas las respuestas registradas deben reproducir con exactitud las palabras y usos lingüísticos del entrevistado. Un investigador que recurra a las paráfrasis puede enmascarar, deformar o sustituir connotaciones que los respondientes pretenden expresar o bien suponen, con lo que la representación de los datos dejará de ser fiel.

MÉTODOS NO INTERACTIVOS

Las estrategias no interactivas de recogida de datos etnográficos permiten al investigador reunir su material desarrollando una interacción escasa o nula con los participantes. Los métodos que exponemos (la observación no participante y la recogida de artefactos) son menos reactivos o intrusivos que las estrategias interactivas (WEBB y cols., 1966), en el sentido de que la probabilidad de que el investigador influya en las respuestas de los participantes es menor. Por otra parte, el éxito en la obtención del material adecuado tiene un carácter más fortuito con estos métodos: los datos que recojan los investigadores no siempre son relevantes para sus temas y cuestiones iniciales.

Observación no participante

Considerada por PELTO y PELTO (1978) y otros autores (p. ej., GOLD, 1958) una categoría separada de la observación participante, la observación no participante consiste, exclusivamente, en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno. Como categoría pura, la observación no participante sólo existe cuando la interacción se observa mediante cámaras y grabadoras ocultas o a través de falsos espejos. En todos los demás casos, es imposible evitar la interacción. Por consiguiente, la distinción entre observación participante y no participante no es tajante en la investigación real. Normalmente, los observadores se denominan a sí mismos no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los participantes para centrar su atención no intrusivamente en el flujo de los acontecimientos. La observación no participante pone el acento en el rol del investigador como un sujeto que registra los hechos desapasionadamente. Frente a ella, la observación participante es reflexiva; requiere que los investigadores se estudien a sí mismos además de al resto de participantes de un escenario social. No obstante, e independientemente de cualquier reticencia, siempre que un investigador observa una escena adquiere roles y *status*. Al realizar estudios en escenarios educativos, por ejemplo, los investigadores interactúan necesariamente con profesores y alumnos, aunque sólo sea de forma no verbal, y se convierten, hasta cierto punto, en participantes. Ello, sin embargo, no tiene que considerarse una desventaja; significa simplemente que las consecuencias estimadas de este hecho deben aparecer en el informe de la investigación. En el área de la educación, los etnógrafos utilizan habitualmente tres tipos de observación no participante: las crónicas de flujos de comportamiento, los análisis proxémicos y kinésicos y los análisis de interacción.

CRONICAS DE FLUJOS DE COMPORTAMIENTO

El registro y análisis de flujos de comportamiento en crónicas narrativas, descrito por BARKER (1963), requiere descripciones exactas, minuto a minuto, de lo que un participante dice y hace. Estos comportamientos pueden ser filmados, grabados o anotados. La descripción de BARKER y WRIGHT (1951) de un día en la vida de un niño de 7 años quizá sea el ejemplo extremo de esta estrategia. Con más frecuencia, los etnógrafos efectúan un muestreo entre participantes, acontecimientos y escenarios y elaboran crónicas relevantes para los principales temas y cuestiones de sus estudios. Por ejemplo, PESHKIN (1972) realizó un muestreo para sus narraciones de flujos de comportamiento en su estudio sobre los efectos de la enseñanza escolar sobre los niños de una cultura africana tradicional. WHITING y WHITING (1975) compararon las pautas de comportamiento de niños de seis culturas con esta técnica. GOETZ (1976a, b) desarrolló una taxonomía de la conducta de escolares de tercer grado en el aula, basándose en narraciones de flujos de comportamiento de los participantes, sometidas a un muestreo intermitente. LECOMPTE (1975, 1978) utilizó registros continuos de flujos de comportamiento en su análisis comparativo de las conductas normativas de cuatro profesores de escuela elemental. Estudios como éstos facilitan la obtención de los perfiles

de las categorías de actividades, el estudio del uso del tiempo y el movimiento y la diagramación de este último y del entorno físico. Las crónicas de flujos de comportamiento generan datos de proceso inestimables para las investigaciones centradas en aspectos como el uso de materiales y las diferencias de los estilos docentes. Sin embargo, PELTO y PELTO (1978) restringen el uso de los datos recogidos mediante crónicas de flujos de comportamiento, señalando que la interpretación de este material requiere ser validada con la observación participante, las entrevistas a informantes clave o los análisis de muestras. Análogamente, SMITH y BROCK (1970) señalan los sesgos filosóficos inherentes a las elecciones de estrategias observacionales y de registro y al empleo de unidades que pueden no ser significativas para los participantes de la investigación, ni éstos compartirlas.

PROXEMIA Y KINESIA

La kinesiología y la proxemia estudian el movimiento corporal y los usos sociales del espacio (para exposiciones pormenorizadas de la proxemia y la kinesiología véase BIRDWHISTELL, 1970; HALL, 1974). En la investigación educativa, los etnógrafos incorporan informalmente registros observacionales de movimientos y usos del espacio a sus narraciones (p. ej., GOETZ, 1976b; LARKINS y OLDHAM, 1976; RIST, 1970). SHULTZ y FLORIO (1979) sin embargo, escogieron la utilización del espacio de la clase como el foco principal de su investigación sobre el desarrollo de la competencia social en alumnos de enseñanza elemental. GUILMET (1978, 1979) empleó un análisis kinésico para comparar los estilos de comportamiento de niños nativos americanos y niños blancos y de las diferentes reacciones de los profesores ante ellos. La incorporación de registros observacionales centrados en aspectos proxémicos y kinésicos es particularmente útil cuando el foco de la investigación es el uso del espacio del aula o las pautas de la interacción profesor-alumno.

PROTOCOLOS DE ANALISIS DE INTERACCION

Por último, la observación no participante incluye diversos protocolos de análisis de interacción (para exposiciones detalladas de protocolos de análisis de interacción, véase MEDLEY y MITZEL, 1963; ROSENSHINE y FURST, 1973). Estos van desde los sociogramas informales elaborados sobre el terreno por el observador hasta sistemas estandarizados de clasificación de los comportamientos, como el de FLANDERS (1970). El objetivo de estos métodos de recogida de datos es registrar las formas en que interactúan los participantes. Los protocolos están basados en categorías de interacción definidas operacionalmente. Los fenómenos que no se ajusten a dichos constructos *a priori* son excluidos. Los etnógrafos que actúan en el entorno escolar tienden a rechazar los sistemas del tipo de FLANDERS, no obstante su fiabilidad y poder de generalización, porque sólo recogen ciertas categorías de comportamiento definidas con gran precisión y que pocas veces se ajustan a las pautas de comportamiento reales que les interesan. Con más frecuencia, lo que hace el investigador es confeccionar él mismo los protocolos, para lo que

se basa en los resultados de sus observaciones de campo. Por ejemplo, BORMAN (1978), en su análisis de las pautas de control social en ambientes de clase con distintas estructuras, codificó la participación grupal según el número de individuos implicados. Aunque la mayoría de estos análisis se centra en las pautas de interacción alumno-alumno o profesor-alumno, existen investigaciones similares sobre los estilos de interacción de, y entre, grupos de profesores, administradores, diseñadores de *curricula* y responsables políticos, que pueden aportar datos de proceso y axiológicos al estudio del medio ambiente educativo en general (cf. HYMES, 1976; SINCLAIR y COULTHARD, 1975).

DIRECTRICES PARA LA OBSERVACION NO PARTICIPANTE

La recogida de datos mediante la observación no participante se distingue de las técnicas de la observación participante en dimensiones significativas, aunque no excluyentes. La observación no participante exige un observador separado, neutral y no intrusivo. El foco de interés principal cambia de los significados de los participantes a su comportamiento. La observación no participante no se suele utilizar como técnica inicial o exploratoria para abordar los problemas, temas y escenarios; es más adecuada para las fases de perfeccionamiento y verificación del proceso de investigación.

La observación no participante requiere que el observador intente elaborar un registro completo y exacto de datos observables. Por tanto, el intercambio social con los participantes se convierte en una fuente de distracción y puede conducir a distorsiones de los datos. Al investigador le interesa cómo tiene lugar la interacción cuando no está presente un observador externo. En consecuencia, los observadores no participantes intentan implicarse lo menos posible en los hechos que están registrando. Ello les obliga a situarse, y a colocar sus equipos de observación, en el lugar menos intrusivo posible. La dificultad consiste en que tienen que penetrar en una escena y, al mismo tiempo, permanecer separados de ella. Mientras que los observadores participantes pueden aprovechar su larga estancia en el escenario como medio de reducir la reactividad, los observadores no participantes deben, para pasar inadvertidos, manipular adecuadamente el espacio y los objetos físicos. Cuando esto ofrece dificultades, pueden optar por ejecutar sus estudios en dos etapas: una participativa, donde desarrollar el *rapport*, y una segunda no participativa, en la que efectuar el registro de los datos.

La observación no participante es adecuada para la obtención de descripciones exhaustivas, pormenorizadas y representativas del comportamiento de los individuos. Con ella se pretende registrar las interacciones que percibiría cualquier observador. Aun cuando los significados de los participantes pueden inferirse a menudo de los registros de sus conductas verbales y no verbales, estos procedimientos son menos directos en general que las estrategias interactivas. Sin embargo, los datos obtenidos se pueden triangular con los que se recojan con otros métodos más directos, como la observación participante o las entrevistas, lo que proporciona un medio para su verificación y validación. La observación no participante es una técnica frecuente en el nuevo tipo de investigación conocido como microetnografía. ERICKSON y sus colaboradores (ERICKSON y MOHATT, 1982; ERICKSON y SHULTZ, 1982) y

MEHAN (1978, 1979) son investigadores del área de la educación que han hecho un uso selectivo de grabaciones en vídeo en el marco de esta variante de la etnografía. Su empleo de estos medios es un ejemplo ideal de observación no participante.

Por último, la observación no participante se utiliza con frecuencia como una técnica derivada, que se introduce cuando otras estrategias más generativas han indicado ya las interacciones cuyo registro ofrece mayor interés. La narración de BARKER y WRIGHT (1951) de un día en la vida de un niño es la excepción a la regla general de emplear la observación no participante en el seno de un diseño de investigación triangulado (p. ej., GEARING y EPSTEIN, 1982) o como método para perfeccionar o verificar los modelos generados en otro estudio anterior (p. ej., LeCOMPTE, 1975, 1978). La práctica habitual es restringir y abstraer las categorías generales que proporcionaron el foco inicial para la observación participante y utilizarlas en estudios de observación no participante.

El diseño de una observación no participante eficaz exige que los investigadores adopten una serie de decisiones reflexivas. Las unidades de análisis se especifican previamente a la obtención de los datos; los medios de registro se eligen según su adecuación a estas unidades; se determinan las estrategias de selección o muestreo de las unidades registradas y se realizan ensayos para perfeccionar las técnicas de recogida de datos.

Las unidades de análisis que se eligen para la observación no participante suelen ser precisas y concretas y estar bien delimitadas. Aunque los datos se analicen cualitativamente, la mayoría de los investigadores intenta utilizar técnicas enumerativas para determinar sus frecuencias de forma válida y fiable. Ello requiere unidades claramente cuantificables. La valoración de este tipo de observaciones suele adoptar como criterio la fiabilidad inter-observador, determinable con coeficientes de correlación que indican la medida en que los observadores coinciden en situar los datos en las diversas unidades categoriales. En cuanto a los datos, éstos pueden ser fenómenos que ocurren naturalmente, como secuencias de conversaciones y flujos de comportamiento, o bien fenómenos abstractos, como unidades de comportamiento y tipos de discurso predeterminados.

Tanto si los datos que van a ser cuantificados son comportamientos naturales como si se trata de categorías de acción abstraídas de flujos de comportamiento más complejo, es preciso registrarlos en el momento en que se producen. Las reconstrucciones posteriores carecen de la consistencia necesaria para los fines enumerativos que se suelen establecer en la observación no participante. Las películas, fotografías y cintas de audio y vídeo proporcionan registros exactos y recuperables, pero también es frecuente utilizar notas de campo y protocolos de observación.

La selección y muestreo de datos basados en unidades de análisis muy concretas, diseñadas con fines enumerativos, exigen confianza en la representatividad de los fenómenos. Los datos pueden ser recogidos durante un período continuo o natural, como un día o un mes, o bien se puede realizar un muestreo con alguna estrategia sistemática. Puesto que los medios empleados para el registro de datos en la observación no participante suelen ser costosos, la determinación previa de estrategias de selección es útil, no sólo teórica o metodológicamente, sino desde el punto de vista práctico.

A semejanza de lo que sucede con los guiones de las entrevistas, la eficacia y validez de un diseño de observación no participante se basa en las modificaciones que se le incorporen tras la realización de ensayos sobre el terreno. Puesto que los escenarios naturales plantean problemas que no pueden ser previstos en su totalidad en la etapa de planificación, la realización de pruebas es esencial.

EJEMPLO DE UN ESTUDIO DE OBSERVACION NO PARTICIPANTE

Los siguientes extractos de notas de campo corresponden a las observaciones de LECOMPTE en dos de las cuatro clases de cuarto grado en que se realizó su estudio de 1975 sobre el comportamiento docente. Son transcripciones a mano centradas en lo que dijeron las profesoras. Están codificadas para reflejar los segmentos de actividad, así como las situaciones en el tiempo y la frecuencia de tipos específicos de comportamiento verbal. Las dos clases pertenecían a colegios de una gran ciudad del Sudoeste; los alumnos provenían en general de familias con niveles de renta medios o medios bajos. *Valley School* tenía un alumnado predominantemente hispano; los alumnos de *Heights School* eran, en su mayor parte, anglosajones. El primer extracto, correspondiente a *Valley School*, incluye las actividades instructivas del comienzo de la jornada, una vez concluidos los rituales de quitarse los abrigos, pasar lista, recoger el dinero para los almuerzos y, en el caso de esta profesora, un debate preliminar sobre los acontecimientos de la tarde/noche anterior y los primeros momentos de la mañana. La profesora que aparece en el primer extracto era la menos tradicional de las cuatro en su interacción con los estudiantes y sus actividades instructivas; había dispuesto la habitación en centros de aprendizaje, y no seguía ningún plan concreto en sus actividades docentes.

El segundo extracto, correspondiente a las observaciones en *Heights School*, cubre los acontecimientos de primeras horas de la tarde, momento en que la profesora abandonaba ocasionalmente su estricto seguimiento del plan diario, que todas las mañanas apuntaba en la pizarra. Esta profesora era la más autocrática de las cuatro. Los pupitres estaban alineados cuidadosamente frente a su mesa, y la organización del aula reflejaba la predilección del director de la escuela por el orden.

En ambos casos, la observadora se sentaba en algún lugar del fondo del aula, normalmente en uno de los pupitres reservados a los alumnos fuera del tránsito de la clase. Su rol era el de alguien que registra acontecimientos; el tiempo de observación lo dedicaba a poner por escrito lo más rápidamente posible el discurso de la profesora. Su interacción con la profesora se redujo a los apartes explicativos que ésta le ofrecía voluntariamente o a los períodos en que los niños trabajaban en sus pupitres, estaban almorzando o se encontraban en el recreo. La interacción con los alumnos se limitó a entrevistas formales o a los momentos en que la profesora no estaba dando clase o dirigiéndose a ellos de cualquier otra manera, por ejemplo, cuando se encontraban trabajando en sus sitios. Las reglas fundamentales establecidas al principio de cada uno de los períodos de observación de tres meses especificaban que, dentro del aula, la investigadora respondería a las preguntas directas de

los alumnos, pero se mantendría al margen de cualquier actividad instructiva. En lo posible, intentaría convertirse en una parte del mobiliario.

Además de registrar la conducta verbal en el aula, la observadora hacía una marca en su cuaderno cada cinco minutos, y también cuando se producía un cambio de actividad. Las categorías preliminares de las actividades de clase y del discurso de la profesora se desarrollaron durante el trabajo de campo, que ya había finalizado cuando se inició la observación no participante. El espacio reservado para señalar el comienzo y fin de las actividades, así como los códigos para los tipos específicos de comportamiento verbal, se añadieron en las fases iniciales del análisis, cuando había concluido la recolección de datos.

VALLEY SCHOOL

(Pat, la profesora, se sienta en un pupitre de alumno en el frente de la clase. Los pupitres están dispersos por toda el aula; cuatro niñas han juntado los suyos formando una línea diagonal; hay otros grupos de dos pupitres y también pupitres aislados. La mesa del profesor no se descubre a primera vista; está en una esquina detrás de varias cajas de materiales y un motor de motocicleta.)

9:06 Discusión	T2A	(T2A) "Muy bien, vamos a empezar" (Todd se acerca y le entrega una moneda de 5 centavos). "Bien, aquí tenemos nuestra nueva palabra del día. ¿Cuál es?" (La describe en la pizarra.) "Bazaar"* (Escribe <i>Bizarre</i> ** y <i>bazaar</i> en la pizarra, explica las diferencias. Usa frases que contienen la palabra <i>bizarre</i> .) [cursivas añadidas].
9:10 Explicación	T2A	(T2A) "Muy bien, prestadme un poco de atención. Hemos tenido algunos problemas de dinero. ¿Cuál es el signo del dólar?" (Los niños gritan la respuesta. Explica cómo se leen los números cuando se refieren a cantidades de dinero.) "Ahora quiero que imaginéis que habéis comprado una casa. Tenéis que tener cuidado, porque las casas cuestan un montón de dinero". (Escribe 2856000 \$ en la pizarra. Larry sale voluntario para colocar la coma decimal.) "Vaya, no habría forma de engañarte. A ver si puedo engañar a este otro joven". (Escribe otra cifra. El otro contesta correctamente.) ¿"Quién quiere una casa más cara? ¿Bernie?" (Escribe otra.) "Vamos a ver, todavía no he oído a ninguna de estas chicas. Aíla, eso es lo que me gasté en la tienda de ultramarinos". (Escribe otra.)
9:15		"Las comas decimales son muy importantes cuando se escriben cantidades de dinero". (Muestra cómo se suma con decimales utilizando cifras referidas a dinero. Hace mal las sumas para que los niños puedan corregirlas —pidiendo que lo hagan.) "Una forma de ayudarlos a vosotros mismos, chicos, es asegurándoos de que las comas están alineadas. (R1A)

* Bazar (N. del T.)

** De apariencia rara, estrafalario. (N. del T.)

	R1A	Muy bien, niños y niñas, cuando tengáis las respuestas, asegurados de que habéis puesto las comas".
9:30	T2A	(T2A) "Bien, todo el mundo con lápiz y papel. Vamos a hacer unos problemas". (Se acerca a mí y me dice que esto no es lo que tenía planeado hacer, pero que era una buena introducción a los decimales y que los niños necesitaban práctica.)
Organización		
Organización	A6 T3C T2A W1B	(A6) "Recordad dos cosas. Es muy importante si queréis 100 dólares: los signos del dólar y las comas decimales. (T3C) Tenéis 15 minutos para hacerlos (T2A) Muy bien, ¿listos para empezar? Cuando terminemos, trabajaremos con los contratos, vuestros contratos de matemáticas. Si alguien no tiene uno, hablaremos y lo preparemos. Vale, vamos allá. (Empieza a escribir sumas en la pizarra. Todos los niños están copiando y sumando.) "Son 15 problemas en 20 minutos". (Explica a tres niños cómo hacer las sumas.) (R2G) "Mike, haz el tuyo". (Sigue escribiendo sumas en la pizarra.)
9:26		
9:30 Trabajo en el sitio		
	R2G	(Se va al área de lectura y empieza a leer su plan del día. Es la primera vez que la veo con un plan de clase.)

HEIGHTS SCHOOL

(Los niños vuelven del recreo. Se dirigen silenciosamente en fila a sus asientos. Algunos se retrasan. Sara, la profesora, está de pie frente a la clase.)

1:50	T2A	(T2A) "Coged cada uno un trozo de papel que no sirva y vamos a sumar los resultados totales" (de un crucigrama matemático por grupos). "El que se equivoque por menos es el que gana. ¿Preparados? (T2B). Vamos, deprisa, llegáis tarde" (a los niños que llegan tarde de beber en la fuente).
	T2B	
	R2C	"En una columna poner 0, y después 5, 0, 3". (Lee en voz alta las cifras erróneas). (Unos cuantos niños todavía están entrando.) "¿Ya está? Ahora, sumad. ¿La siguiente columna? (T3A) Los que hayáis llegado tarde, poneos a trabajar. No nos molestáis. (R2C) Señor Campbell, no se levante, póngase a trabajar." (Lee la lista de números). "Sumad cada columna y daos prisa". (Los niños dicen, "ya lo tengo".)
	A4 A3B A4 A3B	"Esperad, esperad un momento". (Pide a los alumnos que digan las respuestas.)
	A4	"¿Sabéis quién ha hecho perder puntos al equipo de Eddy? El capitán. Eddy, te has equivocado por 21. (A3B) y Leslie por 15. (A3B) No cuento los resultados de Daniel y David Sánchez ni los de Timmie y Janet porque harían bajar mucho las medias". (Lee las puntuaciones de cada niño.) "Eddy, te has equivocado por 21. Eso quiere decir que necesitas mucha práctica. Tu equipo tenía varios 100, pero tú les haces perder puntos. (A4) Lo has hecho TU". (Sigue leyendo las puntuaciones.)
	A3C	"¡Mike Campbell, estupendo! ¡100! Estoy muy orgullosa de los que han conseguido 100 ó 99, pero algunos han hecho que bajen los resultados de los equipos; así son los promedios". (Vuelve a su mesa al fondo del aula.) (A4) (Lee en
	A4	

			voz alta los nombres de los niños cuyos resultados no ha tenido en cuenta.) "A nadie de cuarto grado tendría que llevarle tanto tiempo. Empezamos con los 7 la semana que viene y todavía os falta mucho para hacerlo bien".
	T2A		
Trabajo en el sitio	W1B		"Ahora terminad con el <i>Weekly Reader</i> mientras yo (W1B) acabo de cortar el papel para la expresión artística". (Va a coger papel. Se detiene a ayudar a dos niños que no entienden unas palabras del <i>Weekly Reader</i> . Le preguntan qué deben hacer con sus trabajos.) (R1A) "Seguid con ellos. Los recogeré antes de la salida".
Organización	R1A		
2:00			
Trabajo en el sitio	R1B		Mary cuenta el número de niños y niñas presentes para averiguar cuánto papel hay que cortar. Hace la cuenta mal. Brenda interviene, "Hay 15 niños y 15 niñas" (R1B) "Gracias Brenda, ¿quieres dejar que lo haga él?"
Organización	T2A		(T2A) "Muy bien, que levanten la mano los que hayan terminado (T2E) con toda la ortografía. Eso significa el B, el C y el D. ¿Cuántos no han terminado? Cuatro. (T2E) A ver, ¿cuántos no han terminado la aritmética? Era la página 134...
	T2E		(T3C) Supongo que no os he dado tiempo suficiente. (T2E) ¿Cuántos han terminado en Aventuras (el grupo de lectura)? ¿Cómo va el Desarrollo del Vocabulario? Veamos, haréis expresión artística hoy y el lunes os daré tiempo para que los terminéis". (Los niños suspiran aliviados. No son muchos los que han terminado todas las tareas, y están contentos de cambiar a expresión artística.)
	T2A	T3C	
2:05			
	R1A	T2A	"Vamos, despejad las mesas . . . ¿Cuántos quieren hacer expresión artística? (T1C) Limpiad las mesas de todo (R1A) como si nos fuéramos a casa. Ricky, coge dos sillas y ponlas delante. Pupitres no; sillas". (Los niños limpian de cosas sus pupitres. Ella permanece sentada en su mesa al fondo de la clase.) "Muy bien, sacad lápices, lápices de colores, pegamento y tijeras. Kenneth, ¿te importa coger el tocadiscos? Voy a deciros lo que tenéis que hacer, y pondremos el disco de Bill Cosby que ha traído Leslie. (R1A) Ahora escuchadme con atención, porque los niños van a hacer una cosa distinta que las niñas". (Hay algún problema para encontrar el cable del enchufe del tocadiscos. Finalmente, lo deja listo para funcionar.) (R1B) (David Lastin no tiene los materiales. Le alecciona sobre la necesidad de conseguirlos.) "Tu madre tiene una lista de lo que se supone que debes traer, ¿por qué no te lo ha comprado?" (La perdió, u olvidó dónde estaba.) "Bien, dile a tu madre que debes (R1A) tenerlos, ¡y no vengas contándome que no (R2G) tienes lápices de colores y tijeras en cuarto grado!"
		T1C	
2:10			
		R1A	
		R1B	
	R1A		
	R2G		
			"He pensado que esta vez vamos a hacer expresión libre, siempre estamos haciendo las mismas cosas. Los chicos harán un insecto o un animal (da ejemplos) y las chicas un florero con flores. Podéis utilizar papel charol o lo que queráis. Bien". (Lo explica de nuevo.) "Los chicos usarán papel amarillo y negro para el fondo, y las chicas cogerán un papel azul, y podéis usar cualquier color para las flores". (Entrega el papel a los niños y les dice que lo corten por la mitad

	R1A	para repartirlo.) "No quiero que utilizéis libros, quiero que lo hagáis vosotros. No me importa que los círculos no sean círculos y los cuadrados no sean cuadrados. Los chicos pueden empezar. Para las chicas todavía tengo que cortar unas cosas". (Se pone a cortar papel.)
2:20	T2A*	

Estos datos se utilizaron para cuantificar el discurso de las profesoras y determinar qué normas subrayaba cada una. Las normas se referían al tiempo, las buenas calificaciones, el trabajo duro, la solución de problemas y la limpieza. Se comparó a las profesoras según varias dimensiones comportamentales y se analizó la consistencia entre lo que decían hacer, lo que sus alumnos decían que hacían, y sus comportamientos tal como los registró la observadora.

La transcripción ilustra algunas características de la observación no participante. Proporciona material contextual suficiente para que el lector visualice la clase e interprete los cambios de tema de las profesoras. El registro del discurso de éstas es lo suficientemente pormenorizado para que se puedan abstraer unidades temáticas del flujo de comportamiento. Estos datos pueden ser divididos en actos, acontecimientos y actividades (LOFLAND, 1971), susceptibles de ser analizados por separado con anterioridad a su recomposición para un análisis comportamental más amplio.

Las limitaciones de los datos reflejan lo que fue una recogida de datos con escaso presupuesto y de estilo tradicional. Las notas de campo se tomaron en un cuaderno de anillas corriente; se reservaron amplios márgenes a la izquierda para los comentarios y códigos. Las páginas fueron fotocopiadas para el análisis, a fin de dejar intacto el original, pero no se hizo ningún otro tipo de transcripción. No se utilizaron equipos de grabación de audio o vídeo complementarios. El discurso de las profesoras fue registrado tan completa y exactamente como permitió la capacidad de tomar notas de la investigadora.

Puesto que la velocidad del habla de los distintos profesores varía, a veces la transcripción resulta más difícil que otras. En consecuencia, las omisiones en el registro pueden no distribuirse uniformemente. Este tipo de problemas reviste menor importancia en los estudios que utilizan los datos para la elaboración de constructos o tipologías. Sin embargo, cuando es necesario cuantificar, la falta de un segundo observador o de algún dispositivo auxiliar de registro supone una dificultad metodológica más grave. Además, contar con un solo transcriptor puede plantear otros problemas, como los causados por la fatiga o la aparición de los calambres del escribiente. Los antropólogos compensan las misiones ocasionales prolongando su estancia en el campo. LECOMTE pasó tres meses en cada clase, con lo que el volumen de notas de campo y el tiempo dedicado a tomarlas redujeron los sesgos atribuibles a omisiones azarosas. Asimismo, esta larga permanencia posibilitó que fueran surgiendo, durante el estudio, diferencias sistemáticas entre las profesoras;

*En la edición original americana, las autoras no explican todos los significados de las letras que aparecen en el margen izquierdo de estos estudios de observación. Más adelante (pág. 193) explican tan sólo de algunas de ellas: R = reglas, T = plan temporal, W = trabajo. (N. del E.)

por ejemplo, se pudo documentar reiteradamente el mayor énfasis puesto por Sara en las calificaciones y la conformidad con el rol sexual.

La presencia de distintos focos de interés es otro problema de la observación no participante. A diferencia de las entrevistas, en las que el investigador se concentra únicamente en las respuestas del entrevistado, las clases ofrecen multitud de estímulos, muchos de ellos independientes entre sí. Una transcripción ceñida al discurso del profesor, por ejemplo, deja incompleto el sentido de ese discurso si omite las actividades de los niños que le dieron origen. El investigador, pues, afronta un dilema de selección: cuánto puede pasar por alto del contexto de la clase sin destruir el significado de las interacciones y, a la inversa, cuánto puede incluir sin que la actividad de registrarlo sea causa de omisiones en la transcripción de los datos del comportamiento verbal del profesor. De todas formas, el problema se obvia en parte gracias a lo diverso de la interacción social: la información contextual puede ser registrada cuando el profesor está en silencio.

La logística de las relaciones con los participantes suscita una tercera consideración. La observación no participante puede requerir un lapso de tiempo entre la observación de un comportamiento interesante y la oportunidad de comentarlo con su protagonista. Se pierde entonces la inmediatez y se olvida el significado; por otra parte, las continuas preguntas *post facto* del investigador pueden ser consideradas irritantes o inoportunas. Otra dificultad es el factor espacial; el observador ha de situarse lo suficientemente cerca de los participantes para poder oírlos, pero no tanto que impida su comportamiento normal. Algunos investigadores resuelven el problema colocando micrófonos sin cable a los participantes, pero ello no fue posible en el estudio de LECOMPTE. Por otro lado, las distancias aceptables y cómodas para un individuo pueden no serlo para otros. Una profesora situó a LECOMPTE al lado de su mesa; otro emplazó la mesa de la observadora junto a la puerta trasera. Asimismo, la reacción de los participantes a la situación del observador puede modificarse con el tiempo. Por ejemplo, en una ocasión faltó poco para que LECOMPTE tuviera que abandonar un aula; la profesora la había situado inicialmente en una esquina detrás de su propia mesa pero, al cabo de dos semanas, empezó a sentirse vigilada, a notar los ojos de la observadora continuamente clavados en su espalda. Nunca le señaló este hecho a LECOMPTE, pero llegó a ponerse tan nerviosa que se quejó al director. Solamente la intervención de éste, que medió para conseguir un nuevo emplazamiento para la observadora, hizo posible la continuación del estudio. Tras el incidente, LECOMPTE no dejó de cambiar regularmente su situación en el aula. Ello además le sirvió para mejorar el *rapport* con los participantes, así como para contemplar la clase desde más de una perspectiva.

Recogida de artefactos

Además de hablar e interactuar, los seres humanos fabrican y utilizan cosas. Los artefactos resultantes constituyen datos que indican las sensaciones, experiencias y conocimiento de las personas, y que también connotan opiniones, valores y sentimientos. Estos objetos ofrecen evidencia relevante para los temas y cuestiones de los etnógrafos, porque son manifestaciones

materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura. Las técnicas empleadas por los historiadores para investigar los testimonios escritos del pasado, y las de los antropólogos para examinar los objetos construidos por los pueblos antiguos, han sido adaptadas al campo de la educación por los etnógrafos para la investigación de grupos contemporáneos.

RECOGIDA DE DATOS DEMOGRAFICOS Y DE ARCHIVOS

Basándose en la diagramación preliminar descrita en el Capítulo III, los etnógrafos descubren los distintos registros escritos y simbólicos que llevan los participantes de un grupo social, o que se refieren a ellos (para exposiciones pormenorizadas de la recogida de datos demográficos y de archivo, véase PITT, 1972; WEBB y cols., 1966, Capítulos III y IV). El material demográfico oficial contiene características del grupo en estudio que proporcionan un marco para los datos de base. La recogida y análisis de libros de texto, guías curriculares, apuntes de clase, listas de matrícula, actas de las reuniones, expedientes personales de los alumnos, documentos personales de profesores y alumnos, correspondencia, documentos gubernamentales y otros archivos cuya elaboración estimula el investigador, como diarios y relatos de los recuerdos de los profesores, ofrecen una fuente inestimable de datos de base, de proceso y axiológicos.

MERCURIO (1979) analizó las listas de asistencia y las actas de las reuniones de una junta local asesora de ciudadanos para valorar la participación de la comunidad en la toma de decisiones educativas, especificada como objetivo en uno de los proyectos del Programa de Escuelas Experimentales. Estos datos corroboraron otras informaciones obtenidas mediante encuestas, entrevistas y observación participante. MERCURIO llegó a la conclusión de que en el caso estudiado la implicación de la comunidad carecía de representatividad y, en general, era ineficaz aunque servía para ofrecer un desahogo a las preocupaciones de sus miembros influyentes. El análisis de LEE (1955) de los manuales y guías utilizados por los profesores de economía doméstica de escuelas secundarias es una provocativa exposición sobre las discrepancias entre los objetivos de un programa y los medios propugnados para su puesta en práctica. De forma parecida, los análisis de contenido de los libros de texto pueden perfilar los sesgos sociales y filosóficos de los objetivos de los *currícula* (FITZGERALD, 1979; ZEIGLER y PEAK, 1970). El análisis de los datos obtenidos de las listas de matrícula, los documentos de los grupos de acción comunitaria, los expedientes personales de los alumnos, las actas de las reuniones de la junta escolar y los informes anuales de las escuelas, reforzaron muchas de las conclusiones presentadas en el estudio de OGBU (1974).

RECOGIDA DE VESTIGIOS FISICOS

Entre los métodos menos intrusivos de obtención no interactiva de datos está la recogida de vestigios físicos; esto es, el examen del desgaste y aumento del número de los objetos no simbólicos, artificiales y naturales, utilizados por los individuos pertenecientes a un grupo. (Para una exposición pormeno-

rizada, véase WEBB y cois., 1966, Capítulo II.) Este es también el método más desatendido por los etnógrafos educativos, pese a sus posibilidades para la generación de valiosos datos de base y de proceso.

Los evaluadores cualitativos del *curriculum* pueden examinar factores como cuáles son los equipos más utilizados (esto es, los que requieren el mayor número de reparaciones, según consta en los archivos de la escuela) y qué otros son ignorados. ¿Qué materiales permanecen guardados en los armarios de los profesores, cubiertos de polvo, meses después de que hubieran debido ser utilizados? ¿Quién puede utilizar los equipos y materiales? Los problemas de acceso a estos objetos explican a veces el fracaso de las innovaciones. Los evaluadores pueden examinar asimismo qué se desecha y qué se conserva. En ocasiones, esta estrategia de "basurero", inspirada en el trabajo arqueológico, ofrece buenos resultados en la investigación educativa. Durante el Proyecto de Escuela Experimental Woodlawn de 1967 (LECOMPTE, 1969) se descubrió que los bajos niveles de asistencia detectados se relacionaban con la existencia de cristales rotos en las inmediaciones del edificio que los niños y sus padres consideraban peligrosos, así como con la presencia de bandas de delincuentes que hostilizaban a los niños en su camino a la escuela. Las cifras de asistencia aumentaron cuando la vigilancia policial consiguió limitar las actividades de las bandas y se persuadió a los vendedores locales para que expidieran los refrescos en latas en lugar de en envases de vidrio.

DIRECTRICES PARA LA RECOGIDA DE ARTEFACTOS

La recogida y examen de artefactos en la investigación cualitativa comprende cuatro actividades: localización, identificación, análisis y evaluación. Estas actividades se tratarán aquí como procesos aislados, pero en la investigación real suelen estar imbricados unos con otros. Por ejemplo, la evaluación de los sesgos de selección detectados en la recogida de materiales induce a los investigadores a buscar más específicamente las posibles omisiones cometidas durante el proceso, con lo que éste se inicia de nuevo.

Cuanto más familiarizados están los investigadores con los grupos y escenarios, más fácil les resulta determinar qué artefactos deben buscar. Sin embargo, gran parte del material relevante sólo es descubierto una vez iniciada la estancia en el campo. Como ya se ha indicado, durante las fases de diagramación y de observación participante se localizan muchos artefactos interesantes. Asimismo, en las entrevistas se suelen incluir preguntas sobre su producción y uso, a fin de localizar aquellos que los investigadores no detectaron por sí mismos, o a los que les resultó imposible acceder. Además de descubrir los artefactos creados o utilizados por los participantes, los etnógrafos piden a menudo a éstos que los produzcan *ex profeso* para la investigación (p. ej., a los administradores escolares, que elaboren resúmenes de sus competencias, al personal de *staff* que confeccione un cuadro de la organización, a los profesores, que redacten diarios de los acontecimientos cotidianos y a los alumnos, que hagan dibujos o escriban sobre la vida en sus hogares. Por último, los etnógrafos intentan descubrir qué artefactos relevantes faltan del escenario: la ausencia o la no utilización de ciertos objetos puede resultar tan reveladora como la presencia o el uso de otros.

Una vez que los materiales han sido localizados, la tarea siguiente es identificarlos. En este proceso es esencial prepararlos para su reutilización. Los documentos son duplicados, y los demás materiales fotografiados, filmados o grabados. A continuación, se disponen organizadamente de modo que pueda accederse con facilidad a ellos para su manipulación posterior.

El proceso de identificación de los materiales comienza con su descripción, para la que se seleccionan atributos sensoriales concretos: color, tamaño, forma, uso. Después, los investigadores proceden a clasificarlos en categorías, y abordan las cuestiones principales de la identificación. ¿Cuántos hay de un tipo dado en un lugar? ¿En qué se asemeja o se diferencia un material de otro dentro de una misma categoría? ¿Es un artefacto reutilizable, o de un solo uso? ¿Cuáles son los precursores y los sucesores de un objeto en la historia del grupo que los produce o utiliza? ¿Se pueden elaborar con la suficiente fiabilidad distribuciones de frecuencias del número, producción o usos de los artefactos?

La tarea siguiente es el análisis. ¿Quién ha producido el artefacto? ¿Para quién? ¿Cuándo y dónde? ¿Bajo qué circunstancias y con qué fines? Si fue producido en algún otro lugar, ¿cómo lo adquirieron los participantes del grupo en estudio?

El uso de los artefactos es un aspecto de la mayor importancia. ¿Quién maneja el artefacto, y cómo se asigna su uso? ¿Quién no lo utiliza o no puede utilizarlo? ¿Es usado individualmente, o en el marco de alguna actividad grupal? ¿Cuántas personas lo utilizan? ¿Es leído, manipulado o mostrado? ¿Dónde y en cuántos lugares se usa? ¿En qué circunstancias y con qué fines?

El examen y análisis de los artefactos permite a los investigadores su interpretación y evaluación. Se postulan los significados manifiestos y latentes que les atribuyen los participantes, así como los que aparecen a la luz de la investigación. Los materiales simbólicos revelan significados más sutiles o extendidos en un contexto cultural o grupal que los no simbólicos (véase HUGHES, 1964, para los significados de los testimonios escritos que intentan determinar los historiadores). Finalmente, los investigadores evalúan el conjunto de materiales recogido según su representatividad. Identifican y tratan los sesgos de selección (para una problemática similar en la investigación histórica, véase CARR, 1961). Valoran la autenticidad de los artefactos recogidos, así como las deformaciones o falsificaciones de éstos atribuibles a los participantes. Por último, la evidencia obtenida se compara con los datos recogidos en la observación participante y en las entrevistas, a fin de triangular la interpretación. Este proceso final exige que los investigadores reexaminen los materiales en el contexto del que fueron abstraídos.

UN EJEMPLO DE ARTEFACTO ETNOGRÁFICO

El siguiente resumen está formado por cuatro entradas de un diario confeccionado a petición de la investigadora por Katherine Berelson, la profesora de tercer grado presentada ya en este capítulo (GOETZ, 1976a, b). La redacción del diario duró el mismo tiempo que la estancia en el campo de la etnógrafa. La profesora registraría todos los acontecimientos habidos en el aula que ella considerase importantes, así como sus propias reacciones ante

ellos. Aunque el diario iba destinado a la etnografía, su contenido no fue desvelado hasta el fin del curso escolar, momento en el que se incorporó a los archivos de artefactos. La Srta. Berelson escribía en el diario dos o tres veces por semana. Las entradas que aparecen a continuación, correspondientes a cuatro días sucesivos, fueron escritas aproximadamente en el mismo período en que se tomaron las notas de campo y un mes antes de las entrevistas a los niños que se refieren en apartados anteriores de este capítulo.

Lunes, 4 de Marzo

Jude y yo hemos hablado mucho hoy, especialmente sobre lo que opina de defender a Greenville (la sede del condado, y donde están emplazadas las oficinas centrales del distrito escolar) y del carácter confidencial del trabajo. Mencionó que este verano quizá me gustaría leer sus notas sobre algunos de mis "hábitos". Me pregunto qué quiere decir.

La clase de expresión artística ha funcionado mejor hoy, aunque (la profesora) sigue desperdiciando gran parte del tiempo de los niños. Hoy han estado haciendo carteles para San Patricio. Les di a elegir entre llevárselos a casa o dejarlos en clase. Todos excepto cinco se los llevaron.

Ann = Durante el recreo en el pabellón interior se dedicó a manejar mal la cuerda (de saltar) intencionadamente, y además estuvo gritando todo el tiempo. Se lo hice notar y ella bajó los ojos; entendió perfectamente de qué le estaba hablando.

Recreo extraordinario en el patio exterior por lo bien que volvieron de (la clase de) música (se imparte en otro lugar).

(Escrito el martes. No recuerdo más.)

Martes, 5 de Marzo

Por la mañana. Trabajo insuficiente. Demasiados han terminado a toda prisa para ponerse a jugar y deambular por ahí. Me preocupa. Algo va mal cuando tantos acaban tan pronto. Además, hubo muchos que no terminaron el trabajo de ayer, así que les hice quedarse 5 minutos durante un recreo. Debo aumentar el ritmo de trabajo.

Chuck —Durante la puesta en común, Chuck empezó a contar que pegó a Gail (su prima) en casa y que ésta se puso a llorar. Le interrumpí diciéndole que no puedo permitirle contar historias que hagan sentirse incómodos a los demás. Creo que él ya lo sabía. Había tenido un mal día: no tenía hechos los deberes, el director le hizo quedarse en el comedor y yo le puse al final de la fila del almuerzo por haber pegado a Doris (afirmó que Dick le dijo que lo hiciera); se le humedecieron los ojos. Más tarde hablé con él y lo comprendió. Le dije que me gustaría oírle otras historias mañana. Sonrió.

Miércoles, 6 de Marzo

Mi tristeza de hoy ha ensombrecido lo que pudo ser un día perfecto. Me he encontrado molesta todo el tiempo. Me impaciento con los niños y eso me preocupa. Ya sé que no es culpa suya, pero me exaspero cuando tardan en entender algo; por ejemplo, las partes de la oración o el uso gramaticalmente correcto de las palabras. No he podido atender a todos los grupos de lectura

y eso no me gusta (aunque antes tuvimos 25 minutos de música), en especial porque Jude estaba observando a alguien del grupo más adelantado. Dicho grupo apenas disponía de diez minutos para trabajar.

De repente me siento muy a la defensiva respecto a mis formas de enseñar y mis técnicas pedagógicas. Después del comentario de Jude sobre mis "hábitos" estoy preocupada, seguro que estoy haciendo algo mal. ¿Qué? Y no hay muchas esperanzas de descubrirlo antes de que termine el curso. Cada vez me siento más observada, como si estuviera dentro de una pecera. Hoy no me sentía muy segura en el tema de la rotación de la tierra y le pedí a Jude que por favor lo explicara. Lo hizo, y de una forma tranquilamente y clara (*sic*). Los niños no reaccionaron en un sentido ni en otro, pero de repente me impresionó la diferencia de estilos de enseñanza. Yo soy mucho más estridente.

Con el buen tiempo, los niños se interesan cada vez menos por el trabajo de clase. He estado intentando volver a captar su interés improvisando o sobreactuando. Funciona, se les nota más interesados, más vivos. Pero soy tan estridente (especialmente si se me compara con Jude; me he dado cuenta de esto hoy).

De pronto, he sentido que necesito algún tipo de refuerzo. Este "vacío" me está atacando los nervios.

En este momento no recuerdo nada de lo que ha pasado hoy. Vamos a ver.

Empecé el día recordando (a los niños) que quería que el trabajo se hiciera bien, no apresuradamente, y muchos captaron el mensaje. John, Gail, Doris, Carl y Linda me dijeron personalmente que eran conscientes de que habían estado haciendo las cosas deprisa y que procuraban corregirse. Estoy completamente segura de que muchos otros tomaron nota.

He dedicado toda la mañana al trabajo. La mayoría de los niños permanecieron en silencio en sus pupitres, pero me pregunto si realmente han aprendido algo concreto. Gran parte de las tareas eran repetitivas, escribir tres veces los ejercicios de inglés A y B (del libro de lenguaje) cuando, con una vez que lo hubieran hecho yo habría sabido si lo habían entendido.

Recreo — bastante agradable. Muchos de los niños han estado jugando al *sock ball* (versión del *kickball*).^{*} Poco a poco están aprendiendo a cooperar en un equipo. Vino el otro grupo de tercer grado. Los chicos estaban bastante cohibidos; sólo los más decididos se acercaron a mirar y pude invitarlos a que se unieran a los míos.

Matemáticas — Bien el repaso de X (la multiplicación). Prácticamente todos estaban muy motivados. Carl lo está haciendo excepcionalmente bien para su nivel. Los de sexto grado han venido a tutorizar por última vez, los niños se disgustaron cuando se enteraron de que no volverían. Todos querían trabajar con ellos.

Ciencias — el tema de Marte nos ha llevado a repasar la rotación de la tierra y las estaciones. Muchos estaban entusiasmados.

Geografía — Expresión artística — Han trabajado con más diligencia de lo que esperaba. He repartido las notas, y Carl = (estaba) preocupado por (su) baja calificación en matemáticas. Hemos hablado de que trabaja demasiado deprisa y ha prometido ir más despacio, intentarlo.

^{*}Juego inspirado en el fútbol americano (*N. del T.*)

Gail quería saber qué significaban los números (las calificaciones se expresaban en números, no en letras).

Nancy preguntó si con sus Aes la pondrían en la lista de honor. Le dije que no la hay en este colegio, pero que estaría en ella si la hubiera.

Dick preguntó por su F en ortografía. Le recordé que su puntuación no era suficiente en ningún ejercicio. El ya lo sabía. Más tarde comentó que probablemente no le dejarían salir (de casa) durante una semana.

Chuck (estaba) preocupado por una nota de la evaluación anterior. Le dije que había mejorado mucho en lectura, aunque hubiera sacado una D. Estas cosas son difíciles para él. Siguió diciendo que lo hacía mejor en todas las áreas excepto en ortografía y lectura.

Jueves, 7 de Marzo

Un buen día. Por alguna razón, la mañana ha ido perfectamente. He podido dedicar bastante tiempo a cada grupo de lectura. Jack se ha pasado la mañana detrás de mí. Había copiado un poema y quería enseñármelo.

Carl ha estado hoy muy concienzudo. A menudo venía (hacia mí) para asegurarse de que estaba haciendo las cosas correctamente. Me imagino que las notas de ayer tienen algo que ver con esto.

Muchos casos sin importancia de contusiones en la cara y pequeñas heridas en las piernas, dedos, etc. Tuve que reírme. Me costó bastante tiempo que se pusieran a trabajar.

Matemáticas = bien el repaso de las operaciones. Les he enseñado los números pares e impares; algo de confusión al principio. Han hecho una página de ejercicios de repaso.

Redacción = relato y descripción sobre el circo. Bastante bien. Nos interrumpió el recreo (bastante largo).

Jude y yo hemos hablado, porque dijo que hoy era la primera vez que había amenazado a un niño con echarle de clase. Me reí, después de lo que había escrito ayer de que necesitaba un refuerzo. La conversación que tuvimos durante el recreo sirvió para expresar y aclarar sentimientos y actitudes. Me siento mucho mejor ante toda la situación. Solamente espero que esto no coloque a Jude en una posición en la que no desee realmente trabajar.

Quedó claro que el otro día ella no pretendía hacer ningún comentario negativo. Sólo trataba de indicar que puede haber otros objetivos de mi enseñanza ocultos en mi comportamiento; puesto que yo había sugerido dos, sus comentarios indican implícitamente que hay más.

A la hora de analizar y valorar este diario, se ha de tener presente que la participante escribió lo que juzgaba de interés para la investigadora, pues esta última era la destinataria. Sin embargo, también refleja lo que su autora consideraba importante: efectos de la presencia de la etnógrafa en la situación de la clase, incluido el sentimiento de inquietud de quien se siente observado, mencionado por Lecompte en sus propias investigaciones, las intenciones de la profesora en las diversas actividades instructivas y sus interpretaciones de las interacciones de los niños. La información aportada, un registro de los intereses y percepciones de esta participante, se trianguló con datos procedentes de otras fuentes (observación, entrevistas, informes de la misma profesora a

la dirección de la escuela) para descubrir y comprobar el contenido de sus significados y valores (GOETZ, 1976a, b).

MÉTODOS DE REGISTRO DE LOS DATOS ETNOGRÁFICOS

Al investigador tradicional del área de la educación, habituado a una gran variedad de instrumentos, escalas de medición y tests, las técnicas de recogida de datos que emplean generalmente los etnógrafos pueden parecerle ridículamente simples. Los instrumentos principales del etnógrafo son sus ojos y sus oídos, así como otras facultades sensoriales, a los que se suma un conjunto de medios auxiliares como grabadoras de audio y vídeo y cámaras fotográficas y de cine (p. ej., COLLIER, 1973).

El material registrado comprende lo que los investigadores observan por sí mismos y lo que pueden conseguir que los participantes mismos registren, además de lo que ambos, en colaboración, dibujan, fotografían, graban o filman. Con todo esto se crea un banco de datos compuesto por notas de campo, entrevistas formales e informales, cuestionarios, registros escritos, periódicos, apuntes, diarios, cartas, mitos y cuentos populares, así como los resultados obtenidos con instrumentos más estandarizados, como pruebas proyectivas para el descubrimiento y registro de valores y percepciones.

Los datos recogidos mediante la observación participante y las entrevistas son registrados normalmente a mano, como en el ejemplo anterior de la investigación de LECOMPTE (1975). El formato, estructura y foco de las notas de campo varían con el problema y el diseño de la investigación, y también dependiendo de las destrezas y estilos de cada etnógrafo. La mayoría de las guías para la elaboración de notas de campo, sin embargo, distinguen dos categorías. A la primera pertenecen los descriptores de bajo nivel inferencial, que se formulan de la forma más concreta y precisa posible, imprescindibles en toda investigación etnográfica. Consisten en informes de cuanto dicen los individuos, o en narraciones de sus comportamientos y actividades (LOFLAND, 1971; PELTO y PELTO, 1978; SCHATZMAN y STRAUSS, 1973). A la segunda categoría pertenece cualquier combinación de comentarios de alto nivel inferencial y varía de acuerdo con el esquema analítico elegido.

Las narraciones de bajo nivel inferencial proporcionan a los etnógrafos sus datos observacionales básicos. Es posible añadir, suprimir o modificar comentarios interpretativos, pero el registro de los protagonistas de las acciones y de las circunstancias de éstas ha de ser lo más exacto posible (WAX, 1971). Posteriormente, el material obtenido es analizado y se presenta en extractos para justificar la inferencia de las categorías analíticas (WOLCOTT, 1975).

Los etnógrafos utilizan también diversos dispositivos automáticos para registrar los datos y conservarlos. MEHAN (1979) recomienda el uso de técnicas observacionales que registren el mayor número posible de información y que preserven los datos brutos para que la veracidad de las conclusiones pueda ser confirmada por otros investigadores. Los aparatos de grabación y de vídeo, así como las cámaras fotográficas y de cine se están convirtiendo en parte del equipo normal de recogida de datos etnográficos (p. ej., COLLIER, 1973; EDDY, 1969; MEHAN, 1979). Sin embargo, la utilización de estos instrumentos supone limitaciones serias. Las cámaras y los aparatos de grabación pueden registrar numerosos datos que el investigador olvidaría o pasaría por

alto y, en consecuencia, aumentar la fiabilidad de un estudio; no obstante la información almacenada no está codificada ni clasificada y, por otra parte, estos dispositivos sólo registran los datos que el investigador decide conservar. Por un lado, realizan una abstracción y, al mismo tiempo, pueden llegar a almacenar una cantidad de información excesiva. Así, para hacer utilizables los datos almacenados es imprescindible su codificación y análisis. Por otra parte, tanto el uso de estos aparatos como el procesamiento posterior de la información obtenida por su medio son costosos; ello precisamente fue la causa fundamental de que estas técnicas de registro no se emplearan en el estudio de Lecompte (1975).

Las notas de campo y otros registros escritos ofrecen una información menos completa. Debido a su posible carácter idiosincrásico, al hecho de que pueden reflejar los intereses de cada investigador y a que muestran datos hasta cierto punto preseleccionados, su codificación enumerativa y exacta resulta más difícil que la del material almacenado en películas, cintas de audio y vídeo o fotografías, circunstancia que puede obstaculizar los esfuerzos por establecer cuantitativamente su fiabilidad. Sin embargo, realizado de forma adecuada, el registro de las observaciones mediante notas de campo puede ser menos reactivo que la utilización de instrumentos automáticos, hacer que los participantes se comporten con mayor naturalidad y pasar más desapercibido en situaciones delicadas. Asimismo, puede generar datos más flexibles que los obtenidos por medios automáticos; las notas de campo pueden ser codificadas informalmente durante el proceso de recogida de datos y utilizadas para generar categorías y constructos de los fenómenos observados en ese momento. Las notas de campo pueden también ser fragmentadas y reorganizadas fácilmente para su análisis. En cualquier caso, los investigadores sólo deben seleccionar aquellos métodos de recogida de datos que puedan utilizar con soltura. Equipos del tipo de cámaras muy sofisticadas y difíciles de manejar pueden interferir el procedimiento de recogida de datos a menos que sean utilizados por investigadores diestros en su uso. Los demás, obtendrán un mayor provecho si recurren a medios más simples que les proporcionen los datos que necesitan.

RESUMEN

Las estrategias no interactivas de recogida de datos ofrecen ciertas ventajas al etnógrafo. Con ellas se recopilan numerosos tipos de datos en bruto y, por tanto, relativamente susceptibles de ser sometidos a sucesivos análisis por el mismo investigador o por otros. Esto puede servir para determinar coeficientes de fiabilidad o generar nuevos constructos e hipótesis. Asimismo, las estrategias no interactivas son más fácilmente replicables que las interactivas, debido en parte a que los efectos de la presencia del observador se controlan mejor. Por otro lado, el acceso a los materiales escritos y registros que contienen gran parte de estos datos depende a veces del desarrollo del *rapport* entre el investigador y los participantes. En tales casos, el tipo, cantidad y calidad de los datos obtenidos puede depender de las características especiales del investigador tanto como en las estrategias más interactivas. En estas

situaciones, se debe especificar claramente el rol especial desempeñado por el investigador.

Por desgracia, la riqueza misma de los datos obtenidos en archivos o extraídos de crónicas de flujos de comportamiento puede acarrear dificultades. Los datos del estudio de WHITING y WHITING (1975) fueron recogidos de forma tan indiscriminada que el análisis final tardó veinte años en poder publicarse. La recogida indiscriminada de datos no seleccionados es un problema grave tanto de las estrategias interactivas como de las menos intrusivas. En todo caso, el tema consiste en la adopción de decisiones concernientes, a la pertinencia de los datos para el problema original de la investigación, a la adecuación de las estrategias analíticas y a los fines generales del estudio, que a menudo están orientados por consideraciones de tipo político. Todas estas decisiones determinan qué datos son los relevantes y facilitan la elaboración del informe final.

La mayoría de los etnógrafos se basan en los métodos interactivos para la recogida de datos. Las notas de campo, las transcripciones de entrevistas y, en general, este tipo de registros interactivos, permiten la conservación no sólo de los datos relativos a los participantes, sino de los referidos a la interacción del etnógrafo con el grupo. Así, si otro investigador desea analizar de nuevo dicho material (normalmente almacenado en bancos de datos, como los archivos del Area de Relaciones Humanas) podrá estimar fácilmente la influencia de quien lo recogió. La información pormenorizada acerca de cómo el etnógrafo negoció sus relaciones con los grupos facilita asimismo el diseño de investigaciones posteriores comparables a la original, pues los estudiosos que las emprendan podrán intentar reproducir los roles de aquél en los nuevos escenarios.

Aún más importante, las estrategias interactivas ofrecen al etnógrafo los datos básicos de una auténtica reconstrucción cultural: primeras relaciones como nuevo miembro de un grupo; profunda experiencia de los entornos físicos y sociales de los participantes; oportunidad de descubrir las percepciones, significados e interpretaciones de aquéllos, así como de verificar estos constructos haciendo preguntas y utilizándolos en la interacción diaria; y una prolongada relación que permite la realización de análisis de las funciones y procesos latentes e implícitos de la vida del grupo. Dada la complejidad y diversidad de este material, la mayor parte de los etnógrafos lo presentan sucesivamente en una serie de informes, cada uno de los cuales se centra en distintos aspectos de las culturas y escenarios sociales.

Estos informes pueden ser elaborados solamente después de que todos los datos recogidos en el transcurso del estudio hayan sido tamizados, seleccionados, abstraídos y sintetizados. Los procesos analíticos de transformación de los datos brutos en un informe terminado consumen mucho tiempo; numerosos investigadores opinan que el análisis es una tarea por lo menos tan difícil como el trabajo de campo. En el capítulo siguiente, ofrecemos una descripción pormenorizada de las técnicas que utilizan los etnógrafos para analizar sus datos y confeccionar sus informes finales.

CAPITULO VI

Análisis e interpretación de los datos*

En los cuatro capítulos anteriores hemos expuesto las fases iniciales de la investigación etnográfica. En el período previo al trabajo de campo, o primera fase, se determinan las cuestiones de la investigación y los marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para su estudio. La segunda fase corresponde a los primeros días en el campo; la dificultad de estos momentos ha sido extensamente documentada por numerosos investigadores (BOWEN, 1954; CHAGNON, 1974; MEAD, 1972; POWDERMAKER, 1966; WAX, 1971). Además de enfrentarse a las cuestiones de supervivencia, el etnógrafo decide en esta fase qué o a quiénes utilizará como fuente de datos y cómo va a obtener la colaboración de sus informantes. Elige las técnicas de recogida de datos y establece los métodos para su almacenamiento y recuperación. La tercera fase se dedica a lo que se suele considerar (aunque pocos etnógrafos experimentados compartirían tal opinión) el verdadero trabajo: la recogida de datos. A pesar de que todas estas actividades han sido comentadas e ilustradas por separado en los capítulos precedentes, en realidad se trata de tareas relacionadas entre sí. El orden en que se realizan depende de la génesis del proyecto, la naturaleza del grupo investigado y la idiosincrasia del investigador.

La recogida de datos finaliza habitualmente cuando se acaban el tiempo, la energía, los fondos o la paciencia del investigador, y no porque se agoten las fuentes de información. Una vez el etnógrafo abandona el campo o da por terminada la recogida de datos, comienza la fase de análisis e interpretación.

ANALISIS RECURSIVO E INTERPRETACION

Los procedimientos analíticos de la etnografía difieren de los empleados en la mayoría de los diseños de investigación. Las diferencias en la periodi-

*Capítulos I y VI, de Judith PREISSLE GOETZ y Margaret D. LECOMPTE, "Ethnographic research and the problem of data reduction", *Anthropology and Education Quarterly*, 12, págs. 51-70, 1981.

zación del análisis y en su integración con el resto de tareas de la investigación son las características del diseño etnográfico que resultan más extrañas a los investigadores de otras tradiciones. En lugar de relegar el análisis a un período posterior a la recogida de datos, los etnógrafos analizan la información de que disponen a lo largo de todo el estudio. La elección de marcos teóricos, estrategias de selección y métodos de recogida de datos están todos relacionados y dependen de los procesos que se describen en este capítulo. Ya hemos indicado estas relaciones al comentar cómo los etnógrafos definen sus poblaciones y utilizan las técnicas de selección. También hemos mencionado que, aun cuando los etnógrafos entran en el campo tras haber previsto ciertos métodos de recogida de datos, utilizan la información obtenida sobre el terreno para terminar de desarrollarlos. Las estrategias que emplean dependen de mecanismos de retroalimentación, de la redefinición de las preguntas de la investigación a medida que se profundiza en la cultura y de los significados que los participantes atribuyen a las cosas. Antes de empezar a hacer preguntas, el etnógrafo desconoce gran parte de todo esto, o bien lo considera irrelevante. La importancia concedida a los significados de los participantes hace imposible completar la selección de métodos y técnicas de recogida de datos previamente a la entrada en el campo. En otras palabras, en la etnografía la recogida y el análisis de los datos están indisolublemente unidos, en la medida en que el investigador desconoce qué preguntas conviene realizar hasta después de analizar sus impresiones iniciales y formular tentativamente algunas conclusiones.

A fin de aclarar la interdependencia de estos procesos, el capítulo se divide en tres apartados. El primero describe las técnicas conceptuales comúnmente usadas por los etnógrafos para analizar sus datos. Son la teorización, las estrategias de selección secuencial y los procedimientos analíticos generales. La teorización es la forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye todo análisis; se compone de: percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación; determinación de vínculos y relaciones; y especulación. Las estrategias de selección secuencial son operaciones formales diseñadas para integrar el análisis y la recogida de datos: selección de casos negativos, selección de casos discrepantes, muestreo teórico y selección de teorías relevantes para las distintas fases de la investigación. Los procedimientos analíticos generales son medios sistemáticos de manipular los datos y los constructos derivados de la información recogida en el curso de la investigación.

El segundo apartado del capítulo ilustra cómo se seleccionan y combinan estos procesos para elaborar un análisis etnográfico. Aquí se pone el acento en cómo se manipulan y procesan los datos brutos para generar constructos y descubrir pautas. Esta tarea se ejemplifica con una descripción detallada de la investigación con que LECOMPTE (1975, 1978), se inició en las técnicas etnográficas, que ofrece un caso concreto del uso y desarrollo de los procesos analíticos presentados en el primer apartado.

Al ejemplo de LECOMPTE sigue, en el tercer apartado, la interpretación e integración de resultados de la investigación etnográfica. Los investigadores interpretan sus descubrimientos mediante alguna combinación de los cuatro procesos siguientes: consolidación teórica, aplicación teórica, utilización de metáforas y analogías y síntesis. Estos procesos son descritos y comentados. Los dos primeros se ilustran con una descripción pormenorizada de su utili-

zación en los estudios de LECOMPTE (1975, 1978, 1981). Para ejemplificar los dos restantes, se citan otros estudios de etnografía educativa. En este tercer apartado, se subraya la interacción de la interpretación y la integración por una parte y los procesos y procedimientos analíticos por otra.

PROCESOS ANALITICOS

Durante las fases iniciales del análisis, los etnógrafos deciden cómo recuperar los datos, qué hacer con ellos y cuál es el significado de estas actividades. Dicha tarea se suele descuidar en los textos sobre metodología de la investigación. Muchos investigadores encuentran tan deprimente su primer enfrentamiento con una enorme cantidad de datos no elaborados (cajones repletos de notas de campo, cuadernos llenos de entrevistas y cajas atestadas de protocolos, fotografías, instrumentos, etc.) que se muestran poco dispuestos a contarlos por escrito. Un investigador se quejó a LECOMPTE de que su equipo había reunido más de 25.000 páginas de protocolos de observación de clases. Como el órgano que había financiado la investigación esperaba el informe en pocos meses, LECOMPTE sugirió al investigador que realizara un muestreo sistemático del material y comenzara el análisis con los datos de la muestra. El equipo podría más adelante emprender otro análisis más profundo. Situaciones como ésta corroboran la opinión de WAX (1971) y WOLCOTT (1975) de que un análisis eficaz exige el doble de tiempo que la recogida de datos.

El análisis de datos etnográficos se considera más un arte que una ciencia. Algunos etnógrafos experimentados rechazan los procedimientos sistemáticos de análisis de datos cualitativos porque esclerotizan todo el proceso en perjuicio de la naturaleza intuitiva y creativa de la etnografía. Ante la escasez de literatura sobre el análisis de datos, los etnógrafos neófitos difícilmente encuentran algo que pueda servirles de orientación en su trabajo. No obstante, los etnógrafos analizan sus datos y emplean, de hecho, procedimientos formales, sistemáticos y lógicos para generar constructos y establecer relaciones entre ellos. No puede decirse que sea eficaz el que cada nueva generación de investigadores tenga que crear sus propios procedimientos analíticos. En consecuencia, en este apartado se describirán los procesos de reducción de grandes cantidades de datos para su tratamiento (proceso que interpretamos como una asimilación o "masticación" de los datos). Los modos genéricos de pensar los datos y manipularlos, que llamaremos teorización, se abordan en primer lugar. A continuación, se presentan dos conjuntos de procedimientos analíticos formados por distintas combinaciones de actividades de teorización. El primero lo componen las estrategias de selección secuencial, que son métodos analíticos que, al orientar la recogida de datos, modelan los resultados de los estudios. El segundo está compuesto por los métodos analíticos generales que guían la totalidad del proceso de investigación.

Teorización

La *teorización* es el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas. Es indispensable en toda in-

vestigación y se usa para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos (GLASER y STRAUSS, 1967; KAPLAN, 1964; ZETTERBERG, 1966). Aunque la teorización es un proceso utilizado por los investigadores, los psicólogos cognitivos identifican sus componentes con los que emplean las personas en sus comportamientos diarios. La vida cotidiana exige que se procese información: los individuos perciben los fenómenos que se producen a su alrededor; los distinguen, comparándolos y contrastándolos con sus experiencias pasadas, un conjunto de valores o ciertos atributos pre-determinados; seleccionan los que van a ser objeto de su atención; y planifican sus actos con arreglo a todo ello. Cuando las acciones no se pueden ejecutar del modo previsto, los planes deben ser modificados. En el nivel de la vida ordinaria, la teorización es un comportamiento inquisitivo (un proceso de recogida de información, abstracción, comparación, aplicación de experiencias pasadas, solución de problemas y configuración de ideas), una serie de procesos cognitivos normales en el ser humano (BRUNER, GOODNOW, y AUSTIN, 1956). No obstante, cuando es formalizado y sistematizado se convierte en investigación, empírica o especulativa.

El análisis de datos depende de la teorización. Con frecuencia resulta difícil a los investigadores describir sus propios procesos de teorización. En todo caso, las tareas formales que los constituyen son: percepción; comparación, contrastación, agregación y ordenación; establecimiento de vínculos y relaciones; y especulación. Cada una de estas tareas se subsume en la siguiente. Aunque la importancia de cada una varía en las distintas fases del proceso de investigación, todas están presentes en una u otra medida en todo su desarrollo.

PERCEPCION

La actividad perceptiva del etnógrafo difiere en parte de la que realizan los investigadores que emplean otros diseños de investigación. Los investigadores experimentales y cuasi-experimentales limitan su atención a las variables designadas *a priori* como foco del estudio o que han identificado con anterioridad a la recogida de datos. Si posteriormente surgen resultados imprevistos, consideran otros datos. Por el contrario, para el etnógrafo todo es importante, al menos en las primeras etapas de la investigación. Ello se debe a que su objetivo es el análisis de la complejidad de los fenómenos en sus contextos naturales: interesan todos los factores constitutivos de los fenómenos o que influyan en ellos.

Los etnógrafos adoptan una actitud conscientemente ingenua que les permite percibir cada uno de los aspectos de un fenómeno como si resultara nuevo para ellos y, por tanto, potencialmente significativo. Por ejemplo, LECOMPTE (1975, 1978), en las fases iniciales del trabajo de campo con que pretendía determinar los valores que más subrayaban unas profesoras en su actividad docente se dedicó a registrar todo lo que aquellas decían. De forma parecida, GOETZ (1976a, b), en su elaboración de un inventario del comportamiento de los alumnos en clase, no intentó clasificar sus acciones desde el principio sino que se limitó a registrar sus comportamientos tal como se producían.

A pesar de que los valores y el comportamiento constituyen unidades perceptivas más amplias y complejas que las variables operacionales de la investigación experimental, no dejan de ser divisiones impuestas a la realidad. El reto para el etnógrafo es que sus divisiones no fraccionen las unidades naturales y, al mismo tiempo, que sirvan de orientación suficiente para la observación. A este respecto, la periodización es fundamental. La mayor parte de los etnógrafos comienzan registrando todo lo que tiene interés dentro de su esfera perceptiva. Con posterioridad, el ámbito de registro se va limitando sucesivamente hasta que se obtienen unidades de análisis legítimas.

El descubrimiento o establecimiento de las unidades de análisis es una de las tareas importantes del tratamiento de datos etnográficos. Las unidades analíticas cumplen una doble función en el proceso de investigación. En primer lugar, son divisiones perceptivas que guían la recogida de datos. Con frecuencia se corresponden con las unidades de población de las que hemos hablado en el Capítulo III. En segundo lugar, son medios de convertir los datos brutos en subconjuntos manejables. La elección o elaboración de unidades de análisis exige procedimientos formales e informales de exploración y codificación de los datos preliminares reunidos en la fase de diagramación. Este es el primer paso del análisis.

La preparación de las unidades de análisis depende de los datos recogidos, así como de otros factores. Como se ha señalado en el Capítulo II, la perspectiva teórica general que informa la investigación determina sus parámetros generales (GOETZ y HANSEN, 1974). Asimismo, lo que un investigador observa o mide difiere según los fines de su estudio (HANSEN, 1979) y el tipo de datos que recoge (ZELDITCH, 1962).

En etnografía se requiere una fase inicial de análisis constructivo en la que se descubran las categorías conceptuales abstraíbles de los fenómenos sociales. Sin embargo, en los estudios cuyo objetivo es medir las distribuciones relativas de las unidades analíticas en el interior de categorías conceptuales este procedimiento resulta insuficiente. Si, por ejemplo, los datos son notas de campo redactadas con el único fin de determinar las actividades de una clase de escuela elemental (p. ej., GOETZ, 1976b), no servirán para la enumeración de unidades como el comportamiento verbal. Ello se debe a que la unidad de análisis utilizada para estructurarlas es el constructo *actividad* (LOFLAND, 1971); sólo algunos comportamientos verbales pueden ser categorizados como actividades. En los estudios cuyo fin es la creación de taxonomías exhaustivas, las distribuciones relativas carecen de importancia; incluso una actividad que aparezca una sola vez es significativa. Por su parte, la medición de frecuencias exige previamente la categorización e inventario de todas las posibles unidades; una vez completado este proceso, se puede elaborar un procedimiento de codificación o medición que profile la distribución relativa de los elementos específicos (p. ej., JACKSON y LAHADERNE, 1967; KOUNIN, 1970).

La elección y definición de unidades de análisis es especialmente importante cuando se investiga más de un escenario. Los investigadores comparativos han tenido que sufrir la tendencia de los etnógrafos a proceder cada cual a su modo, estudiando cualquier cosa que les interese y sin especificar las unidades perceptivas y analíticas que guían sus recogidas y análisis de datos. Sus informes difieren porque sus percepciones son distintas. Con frecuencia no utilizan un procedimiento sistemático de recogida de datos en los diversos

escenarios y, cuando se establecen directrices previas al respecto, sucede a veces que, simplemente, las ignoran. La probabilidad de obtener datos no comparables se reduce si previamente se especifica con claridad lo que se va a estudiar, (p. ej., CASSELL, 1978; WHITING y cols., 1966). Si esto fuera imposible, se puede organizar alguna forma de colaboración, como la celebración de reuniones frecuentes en las que se intenten acordar las unidades perceptivas y de análisis (p. ej., BECKER y cols., 1961, 1968).

COMPARACION, CONTRASTACION, AGREGACION Y ORDENACION

La comparación, contrastación, agregación y ordenación son las tareas imperantes en el trabajo de campo; son las precursoras del establecimiento de los esquemas de clasificación para la organización de los datos. El tipo de entrevistas que realizan los lingüistas, comentado en el Capítulo V entre los métodos de recogida de datos, constituye un buen ejemplo del proceso utilizado habitualmente por los etnógrafos para crear y perfeccionar constructos y categorías y elaborar tipologías de elementos tal como los perciben los participantes. La categorización requiere, en primer lugar, que los etnógrafos describan lo que observan, dividan en unidades los fenómenos e indiquen cómo estas unidades se asemejan y distinguen entre sí. Las bases de diferenciación y clasificación de los elementos pueden ser de carácter espacial, físico, temporal, filosófico, gramatical o social. Las semejanzas y diferencias pueden ser atribuidas a los fenómenos por los investigadores o por los participantes. Las bases de diferenciación son empleadas por el etnógrafo para definir el uso de las unidades y su significación. La etapa siguiente de la categorización es descubrir los elementos relacionados entre sí y agregarlos. Estas categorías o grupos pueden ser elaborados a partir de la inspección de los datos o bien haberse establecido con anterioridad a la fase de recogida de datos, por su relevancia *a priori* para la investigación.

Para el proceso de categorización es fundamental la determinación de las propiedades y atributos que comparten las unidades de datos de una categoría. Para hacerlo, se reúnen los datos y se realiza un análisis sistemático de su contenido. Las propiedades de una categoría se descubren elaborando una lista de las semejanzas de las unidades analíticas incluidas en ella y de sus diferencias a otras de unidades no pertenecientes a la categoría. A continuación, con las propiedades fundamentales se articula la definición abstracta de la categoría. Por ejemplo, la integración personal fue una categoría desarrollada por GOETZ (1976a) en su análisis del comportamiento de los alumnos en clase. La comparación de las incidencias de la integración personal dio como resultado una definición: la integración personal está compuesta por las estrategias utilizadas por los alumnos para relacionar de alguna forma sus experiencias o ideas con un modelo ambiental. A continuación se ofrecen algunos ejemplos de las incidencias agregadas en esta categoría:

Cuando George anunció orgullosamente durante la puesta en común que el marido de su madre iba a adoptarlo legalmente, pareció, por las respuestas del grupo, que prácticamente todos eran adoptados, conocían a alguien que lo era o estaban considerando llegar a serlo.
[otro día]

La Srta. Berelson proyectó una película sobre los reptiles. Posteriormente comenzó a escribir en la pizarra una taxonomía del reino animal; pretendía utilizar a los reptiles como ejemplos para su explicación. Los niños empezaron entonces a clasificar distintos animales; en un momento dado, la Srta. Berelson preguntó a los alumnos por las diferencias entre los reptiles y los anfibios. Mencionó también las semejanzas entre estos últimos, en su etapa de renacuajos, que es cuando poseen branquias, y los peces. Alguien inquirió si los peces tenían sangre, lo que evidentemente motivó la pregunta de otro niño: "¿qué es un piojo?".

Siguió una serie de anécdotas del grupo, todas ellas sobre alguna experiencia con piojos: los perros con piojos, y en qué lugares es más fácil coger estos parásitos; los piojos en el pelo de los seres humanos, y cómo quitárselos; los piojos en los individuos que murieron de tifus de las Montañas Rocosas. Todo ello, salpicado con preguntas del estilo de: "¿Cuántas patas tiene un piojo?" "¿Por qué se mueren los piojos si se les echa gasolina?" "¿Pueden meterse los piojos en el cerebro?"

A la Srta. Berelson se le ha ido la situación de las manos: "No lo sé, ya os he dicho todo lo que sé de piojos".

Otras propiedades pueden no ser compartidas uniformemente por las unidades de una categoría, o bien aparecer en unidades englobadas en distintas categorías. Algunas de las primeras se pueden utilizar para determinar subcategorías o una jerarquía dentro de la categoría. En la integración personal se distinguen varias de estas subcategorías:

1. Modelado
2. Demostración (un proceso, movimiento, etc.)
3. Relato de anécdotas
 - a. Experiencias propias
 - b. Experiencias de otro miembro del grupo primario
 - c. Experiencias vicarias
4. Comentarios
 - a. Denominaciones
 - b. Traducciones
 - c. Resúmenes
 - d. Observación-evaluación
 - e. Comparación-contrastación
5. Verbalizaciones solitarias-autorrecitación-"eureka" (GOETZ, 1976a, p. 41).

Otras propiedades no compartidas por igual por todas las unidades de una categoría pueden indicar distribuciones de frecuencias. En cuanto a las propiedades compartidas por unidades pertenecientes a distintas categorías, pueden ser utilizadas para determinar los vínculos y relaciones entre éstas. Este aspecto se aborda en el próximo apartado.

La comparación, contrastación, agregación y ordenación constituyen el proceso mediante el cual el etnógrafo da comienzo a su descripción de base de una cultura. Las preguntas generales son: ¿Qué fenómenos son semejantes entre sí? ¿Cuáles van unidos y cuáles no? Las categorías más frecuentes suelen ser las primeras en aparecer.

La agregación de los datos según sus semejanzas y diferencias o la creación de categorías taxonómicas como la que acaba de describirse son un prerequisite para la determinación de la frecuencia de los fenómenos. Una vez identificados los elementos, es posible reducirlos a forma cuantificable examinándolos, elaborando listas, codificándolos y asignándoles puntuacio-

nes. A continuación, se puede determinar sus relaciones simplemente efectuando comparaciones, identificando asociaciones subyacentes, estableciendo inferencias o mediante tratamiento estadístico. Todos estos procedimientos están guiados por supuestos teóricos explícitos e implícitos. Los primeros se derivan del marco teórico del proyecto de investigación; los segundos, de las preferencias, cultura y formación del investigador.

DETERMINACION DE VINCULOS Y RELACIONES

El descubrimiento de vínculos y la confirmación de relaciones entre constructos o clases de éstos supone determinar la secuencia de los fenómenos y efectuar inferencias respecto de su asociación, covariación y causalidad recíproca. En los estudios muy controlados, las hipótesis causales se especifican por adelantado; se supone que el tratamiento o una serie de variables independientes son causas, o al menos variables covariadas importantes. Sin embargo, los etnógrafos suelen no estar en condiciones de especificar tan pronto la génesis de los acontecimientos que estudian y, en consecuencia, se embarcan en tareas detectivescas de seguimiento de pistas, búsqueda y exclusión de casos negativos y examen de toda indicación causal relacionada con los fenómenos. La guía para estos procedimientos la proporcionan las respuestas de los participantes a las preguntas del etnógrafo, así como las triangulaciones con distintas agregaciones y ordenaciones de los datos (véase Capítulo I). El etnógrafo procede inductivamente para generar enunciados de relaciones y deductivamente para comprobar dichos enunciados en el campo, al mismo tiempo que desarrolla teoría o hipótesis basada en los datos que va recogiendo.

Por ejemplo, el problema estudiado por Lecompte (1975), citado anteriormente, se relacionaba con la medida en que los mensajes normativos en que insistían las profesoras eran aceptados por sus alumnos. Un análisis de las notas de campo tomadas en una de las clases reveló que la profesora concedía gran importancia al aseo: hacía limpiar el aula dos veces al día con una aspiradora de pilas; los alumnos no podían irse a casa por las tardes hasta haber recogido sus pupitres y el aspecto de la higiene personal surgía con frecuencia en las reprimendas a los niños. La reiteración de este tipo de conductas sugirió la hipótesis de que la limpieza era una norma importante para aquella profesora. En las entrevistas que se le hicieron expresó opiniones del estilo de "los niños se sienten mejor en una clase limpia y agradable", y "no se puede esperar que los niños que vienen a clase con ese aspecto (con la camisa sucia) trabajen como los demás". Los alumnos se hacían eco de las opiniones de su profesora casi literalmente. De esta manera, los constructos creados con la agregación de expresiones similares de la profesora se vincularon a otros surgidos de la observación en el aula y el examen de las creencias de los alumnos.

ESPECULACION

La teorización es una forma de jugar con los datos. Su cuarto componente exige el establecimiento de inferencias. Supone una actividad conjetural

que permite a los científicos eliminar hipótesis rivales y postular o predecir relaciones y constructos que, posteriormente, deberán ser examinados. Al igual que los niños juegan con rompecabezas o construcciones uniendo sus piezas para crear juguetes más grandes, el investigador manipula los resultados de los procesos que hemos descrito hasta ahora para elaborar complejos de datos y constructos de mayor alcance relacionados entre sí. El último componente de la teorización, la especulación, supone un juego probabilístico con ideas. Permite al investigador ir más allá de los datos y conjeturar lo que ocurrirá en el futuro, basándose en lo aprendido acerca de los constructos y los vínculos entre éstos y en la comparación entre los resultados de ese aprendizaje y sus conocimientos sobre los fenómenos. Estas conjeturas son predicciones sobre el grado de confianza con que puede afirmarse que las relaciones descubiertas o las explicaciones desarrolladas seguirán produciéndose y siendo válidas en el futuro.

La especulación está en la base de la construcción de hipótesis. Implica afirmar que la frecuencia de las relaciones entre los constructos es suficiente para establecer que son algo más que fenómenos debidos al azar. Los etnógrafos y los investigadores de las tradiciones positivistas utilizan de forma diferente la especulación y la inferencia en la generación de hipótesis y, asimismo, las sitúan en momentos distintos de la investigación. En los estudios de carácter más deductivo-verificativo las inferencias tendentes a la explicación de los fenómenos se mantienen hasta que se ha completado la recogida de datos. La estructura habitual de los informes de las investigaciones subraya esta diferencia: se reservan apartados específicos para las hipótesis, la descripción de los procedimientos de muestreo y recogida de datos y la presentación de las estrategias de análisis. Puesto que la comprobación o verificación de una hipótesis es la razón de ser de la investigación, la inferencia y la especulación pueden también ser utilizadas, *post hoc*, para defender la significación del estudio.

Sin embargo, en los estudios de tipo generativo-inductivo, esto es, en el terreno característico de los etnógrafos, la inferencia y la especulación se utilizan continuamente. Para estos investigadores, la inferencia y la especulación son componentes integrales del diseño y se usan a todo lo largo del proceso de investigación. El instrumento fundamental del análisis de datos es, precisamente, la formulación continua de hipótesis. El etnógrafo genera y comprueba sucesivamente explicaciones, tanto de sentido común como teóricas, del comportamiento y actitudes de los individuos y grupos que estudia.

Este proceso lo documenta bien GEER (1964) en el estudio que ella y sus colaboradores realizaron sobre los estudiantes de una universidad del Medio Oeste (BECKER y cols., 1968). Al revisar las notas tomadas en los primeros momentos, la investigadora formuló algunas hipótesis de trabajo para orientar sus posteriores análisis y recogidas de datos. En un primer momento había observado que los nuevos estudiantes mostraban un escaso conocimiento de los programas y horarios académicos, así como de la gama de actividades extraescolares. En su interacción grupal, patentizaban un escaso o nulo interés por el atletismo que se practicaba en la universidad, las "ofertas culturales" y la religión. Por otra parte, si parecía importarles el aprendizaje de las sutilezas y normas de la vida social. En todo el tiempo de estancia en el campo, se perfeccionaron, rechazaron o confirmaron hipótesis de este tipo. GEER

descubrió, por ejemplo, que la falta de interés por el atletismo era una anomalía de un solo grupo de nuevos estudiantes. La limitación de intereses que había observado se transformó finalmente en la idea de que los alumnos de esa universidad se dedican muy en serio a su trabajo académico y que sus vidas giran en torno a las calificaciones.

RESUMEN

La teorización es un método formalizado y estructurado para jugar con ideas. Los investigadores plantean problemas para estudiarlos y deciden cómo pueden utilizar sus datos: para descubrir conceptos y proposiciones o para confirmarlos. El proceso de pensamiento, o teorización, mediante el que el etnógrafo analiza sus datos implica mezclar, hacer coincidir, comparar, ajustar, vincular, y construir jerarquías, procesos todos ellos análogos a las actividades de los niños con ciertos juguetes: clasificar según el tamaño, el color y la forma; encajar objetos sólidos en los agujeros de otros objetos; resolver rompecabezas y construir desmontables. La etnografía se diferencia en que sus criterios de clasificación, comparación, etc. no son tan simples y concretos como el tamaño, la forma o el color. Los constructos de una investigación son mucho más complejos y abstractos que la casa o el barco de un juego de construcciones. Por otra parte, al igual que en estos juegos, la construcción etnográfica puede ser mala al principio, con lo que habrá que derribarla una o dos veces antes de que surja una estructura fundamentada firmemente y bien integrada.

Uno de los problemas de considerar por separado la recogida de datos y su análisis (lo que hemos hecho en este libro) es que se pueden interpretar como procedimientos separados, cuando en la etnografía esto no es así. Al igual que el juego y los juguetes de los niños, se trata de aspectos interactivos e interdependientes. Estas conexiones mutuas se evidencian de manera especial cuando los etnógrafos emplean cualquiera de los procedimientos analíticos que ZELDITCH (1962) engloba bajo el título de muestreo secuencial, y que aquí preferimos denominar *selección secuencial* (véase el Capítulo III para la diferencia entre muestreo y selección). La selección secuencial combina de distintos modos los procesos genéricos de la teorización en su uso de la recogida de datos para la construcción de teorías.

Estrategias de selección secuencial

La selección secuencial es distinta de la selección y el muestreo que se utilizan para delimitar los grupos que se van a estudiar. Se trata de un proceso abierto con el que, a medida que avanza la investigación, se determinan nuevos conjuntos de fenómenos para su análisis. Las estrategias de selección secuencial comprenden la selección de casos negativos, la selección de casos discrepantes, el muestreo teórico y la selección y comparación de casos para la prueba de implicaciones teóricas.

En la selección secuencial se definen y analizan subpoblaciones de personas, acontecimientos, artefactos o cosas que despiertan el interés del investi-

gador a lo largo del estudio. Por ejemplo, en las investigaciones de LECOMTE (1975, 1978) sobre la socialización en el aula, la población estudiada la formaban a primera vista 4 clases. Ahora bien, en estas clases había 4 profesores y unos 125 niños. Estos participantes, a su vez, estaban implicados en cientos de actividades distintas, y generaban miles de episodios verbales aislables, de los cuales 3.129 resultaron relevantes para el estudio. Así, lo que a primera vista parecía una investigación limitada a un reducido número de participantes se convirtió en un análisis de una cantidad mucho mayor de subpoblaciones, aunque éstas provenían de la población mayor.

La mayoría de las distintas formas de selección secuencial tiene como objetivo facilitar la emergencia de constructos y teorías, así como eliminar constructos, teorías e hipótesis rivales. A diferencia de las muestras y selecciones que comentamos en el Capítulo III que son determinadas, designadas y obtenidas en las fases iniciales de la investigación, la selección secuencial comienza una vez se han recogido datos suficientes para empezar el análisis. Aunque, generalmente, la selección secuencial se utiliza sólo en los diseños en los que la recogida y el análisis de los datos se efectúan al mismo tiempo y se influyen mutuamente (como ocurre en los diseños etnográficos), también se puede emplear en otros modelos de investigación. Las dimensiones del grupo seleccionado dependen del número de unidades necesario para generar o perfeccionar un concepto o un postulado. La selección se detiene cuando el investigador posee la seguridad de que el constructo está lo suficientemente elaborado para explicar los casos nuevos que puedan surgir (ZELDITCH, 1962).

SELECCION DE CASOS NEGATIVOS

La forma más común de selección secuencial es la de casos negativos. Un caso negativo de un concepto o un postulado refuta un constructo. Es la excepción a una regla emergente y opera como una hipótesis nula. Los investigadores delimitan la universalidad de los constructos emergentes mediante una búsqueda deliberada de casos que los contradigan. Asimismo, los casos negativos permiten a los investigadores determinar los parámetros o la distribución de un constructo. La selección de casos negativos sirve también para indicar el grado de aplicabilidad de un constructo y las condiciones o circunstancias de su validez.

Por ejemplo, un etnógrafo puede descubrir que, en la escuela secundaria, se espera de los alumnos que interactúen libremente sólo en cinco tipos de situaciones. Para perfeccionar este constructo emergente, busca de forma deliberada excepciones a esa regla. Dichas excepciones hacen posible la delimitación de la tipología de situaciones interaccionales permitidas con respecto a cualesquiera circunstancias halladas en los casos negativos. Cuando posteriores casos negativos no indiquen nuevas circunstancias limitativas del constructo, se detiene el proceso de selección.

SELECCION DE CASOS DISCREPANTES

Un procedimiento relacionado con el anterior y que a veces no se distingue de él, es la selección de casos discrepantes. Los investigadores pueden o

no considerar a ambos como diferentes. Si esto ocurre, el caso discrepante se interpreta como un ejemplo que modifica, perfecciona o elabora un constructo. Mientras que el caso negativo es la excepción a una regla emergente, el discrepante es una variante de ella. La presencia de un caso discrepante supone la necesidad de modificar el constructo en cierta medida. Con la selección de casos discrepantes, el investigador busca todos los ejemplos pertinentes que el constructo emergente no pueda explicar. Se trata, pues, menos de contradicciones (como ocurre con los casos negativos) que de casos que no se ajustan exactamente al constructo.

En el ejemplo anterior de las pautas interaccionales entre los estudiantes de secundaria, el descubrimiento de un caso discrepante de los cinco tipos de interacción permisible entre pares puede conducir a la identificación de una sexta categoría, a la fusión de dos en una o a la eliminación de cualquiera de ellas.

Las selecciones de casos negativos y discrepantes pueden estar guiadas por el sentido común, por intereses empíricos o de los participantes, por expectativas normativas o evaluativas o por marcos teóricos y conceptuales utilizados semideductivamente. Cuando más se emplean, sin embargo, es cuando los investigadores pretenden generar alguna nueva teoría (sobre algún tema) a partir de los datos recogidos a tal fin. En estas circunstancias, la selección de casos negativos y discrepantes suele ir unida a la búsqueda de casos positivos en otro proceso de selección denominado muestreo teórico (GLASER y STRAUSS, 1967).

MUESTREO TEORICO

El muestreo teórico consiste en una búsqueda cuidadosa de la teoría que mejor se ajuste a los datos de que se dispone. Un positivista lo llamaría una búsqueda *post hoc* de una conclusión, excepto por el hecho de que los etnógrafos, a diferencia de lo que se hace en otras tradiciones, utilizan el procedimiento durante la recogida de datos. En esta fase, el muestreo teórico es el instrumento fundamental para la recogida de conjuntos de datos sucesivos, ya que las hipótesis planteadas dan origen a nuevas cuestiones que se han de analizar. Cada hipótesis sucesiva genera distintas explicaciones que se deben rechazar, o bien comprobar, verificar e integrar como parte de la interpretación del mosaico cultural que el etnógrafo está describiendo y explicando.

El investigador comienza con la selección de varios casos que pueden compararse y contrastarse. Estos casos se eligen por su posible relevancia para el campo teórico que se pretende estudiar. En las primeras fases de la recogida y análisis de datos, se seleccionan los casos por sus semejanzas. Posteriormente, se eligen por sus diferencias. GLASER y STRAUSS recomiendan este proceso de minimización-a-maximización de las diferencias en los casos seleccionados por su utilidad en la generación de teoría. Las semejanzas permiten la identificación de una categoría, el esbozo de sus atributos y la especificación de sus condiciones de aparición. Las diferencias entre los casos elegidos hacen posible la elaboración de los atributos de las categorías, la determinación de sus subvariantes y la delimitación de su alcance.

En el ejemplo precedente de la interacción entre pares en escuelas secun-

darias, un investigador que utilizara el muestreo teórico enmarcaría el fenómeno con mucha mayor amplitud. Su fin podría ser, por ejemplo, encontrar una teoría explicativa de la interacción entre pares adolescentes. Podría comenzar con los casos descubiertos en escenarios escolares, pero en último término la teoría exigiría maximizar las diferencias a través de una selección de casos de interacción en ambientes tan distintos como centros comerciales, lugares de reunión social o circuitos de carreras de automóviles. El fin último de la teoría podría ser la obtención de una tipología de las circunstancias en que interactúan los adolescentes sin verse estorbados por la vigilancia de adultos; ésta podría compararse, en cierta medida, con la tipología desarrollada para el contexto escolar mencionada anteriormente; sin embargo, su marco teórico la dotaría de un alcance mucho mayor.

SELECCION DE LAS IMPLICACIONES DE UNA TEORIA

CAMPBELL (1979) presenta una estrategia de selección secuencial que se utiliza en un punto intermedio del trabajo de campo y la recogida de datos. Este autor indica que los métodos sistemáticos de examen sucesivo de datos permiten reducir los sesgos de los análisis, es decir, incrementar el nivel de confianza en los resultados de un estudio. Los experimentadores insisten en la importancia de que los efectos de un tratamiento sobre los individuos no estén afectados por las relaciones entre ellos. Esa es la razón de que insistan en realizar observaciones sucesivas completamente separadas e independientes de un tratamiento dado. También explica por qué los experimentadores cuestionan la objetividad de los resultados etnográficos: puesto que un mismo investigador realiza todas las observaciones separadas y recoge todos los conjuntos de datos, tendrá que relacionarse estrechamente con los participantes. Por otro lado, no es sólo que los participantes conozcan al etnógrafo, sino que se conocen entre sí y pueden comentar tanto las características personales de aquél como la evolución día a día del estudio.

No obstante estas limitaciones, es posible aumentar la confianza, o la medida en que se pueden eliminar los sesgos del estudio, mediante procedimientos de triangulación sucesivos con fuentes de datos independientes (véase Capítulo V). La confianza en las explicaciones aumenta si se las compara por separado y sucesivamente mediante lo que ROSENBLATT denomina un "seguimiento continuo de sus implicaciones teóricas" (1981, p. 216). CAMPBELL (1979) indica que esta estrategia de selección secuencial se compone de la especificación de las implicaciones de una teoría, la selección de casos para comprobarlas y la evaluación de la propia teoría, que se basará en si las implicaciones se cumplen o no en los casos seleccionados. Esta estrategia resulta particularmente útil en situaciones en las que dos o más teorías compiten legítimamente por la explicación de algún fenómeno.

Por ejemplo, si los adolescentes interactúan en agrupaciones jerárquicas, organizarán sus horarios escolares para maximizar su relación con los miembros de sus respectivos grupos (CUSICK, 1973). Así pues, el investigador buscará datos que le permitan averiguar si esta implicación se cumple o no. Aunque aquí sólo se ejemplifica una implicación, cualquier teoría de la interacción en las agrupaciones de adolescentes contiene varias, para las que es posible

buscar casos que las corroboren o no. CAMPBELL sugiere a los investigadores la confección de una lista donde enumerar sobre la marcha los casos favorables y contrarios a cada teoría alternativa. La teoría con un mayor número de casos a su favor será la más convincente.

RESUMEN

Los procedimientos analíticos son muy variados. Algunos tienen gran alcance, y se utilizan para procesar la totalidad de los datos recogidos; otros se aplican a sólo un aspecto del diseño de una investigación. Ciertos procedimientos pueden ser utilizados en todo el curso de una investigación. Otros (como las estrategias de selección secuencial) dependen de la emergencia de las categorías de observación. En lugar de un solo enfoque, los investigadores suelen utilizar una variedad de técnicas que se solapan recíprocamente. El segundo conjunto de procedimientos analíticos normalizados es más comprensivo que las estrategias de selección secuencial.

Procedimientos analíticos generales

Las cinco estrategias que abordamos bajo este epígrafe son la inducción analítica, las comparaciones constantes, el análisis tipológico, la enumeración y los protocolos observacionales estandarizados. La inducción analítica y las comparaciones constantes están específicamente diseñadas como técnicas inductivas para la generación de teoría. Los protocolos observacionales estandarizados ofrecen marcos deductivos en los que organizar datos cuantitativos para comprobar o verificar proposiciones. Los análisis tipológicos y enumerativos pueden adaptarse a distintos fines. También se utilizan durante todo el proyecto de investigación. El análisis tipológico es especialmente flexible, al permitir que se añadan, se eliminen o se mantengan categorías según su relevancia para los datos recogidos. La enumeración sólo se puede utilizar una vez categorizados los datos con claridad suficiente.

Estas estrategias ejemplifican la diversidad de técnicas a disposición de los expertos dedicados a la investigación naturalista. No son las únicas, ni tampoco se excluyen mutuamente. Todas pueden ser utilizadas en un estudio dado. Su objetivo es facilitar la elaboración de formas innovadoras de examinar el ámbito de lo cotidiano.

Estos cinco procedimientos analíticos comparten con los diseños generales de investigación los modos suposicionales tratados en el Capítulo 1: inductivo-deductivo, generativo-verificativo, constructivo-enumerativo y subjetivo-objetivo (véase Figura 6.1). Las posiciones que ocupan las estrategias en los continuos de dicha figura son más descriptivas que normativas. Reflejan los usos que normalmente se les asigna en la investigación. Cuando una estrategia exige un modo suposicional específico, ello se indica en la figura con una línea continua y se señala oportunamente en el texto.

Junto con el comentario de estas estrategias, se ofrecen dos extractos de narraciones de campo registradas en contextos escolares. Estos ejemplos se han elegido para ilustrar cómo se aplican cada una de las estrategias en la rea-

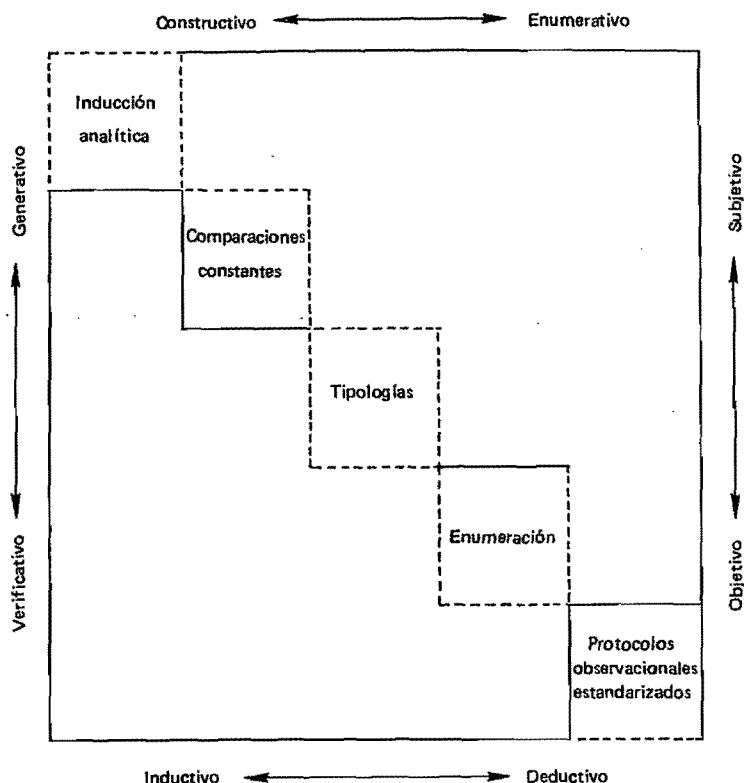


Figura 6.1. Características relativas de las estrategias analíticas seleccionadas. Las líneas discontinuas indican que la estrategia varía en una dimensión; las líneas continuas indican invarianza.

lidad. También sirven como una muestra de la naturaleza de la mayor parte de las narraciones de este tipo: en sí mismas, son descripciones de una actividad cotidiana con un bajo nivel inferencial.

INDUCCION ANALÍTICA

Los etnógrafos suelen comenzar su trabajo con algún tipo de inducción analítica. Esta estrategia implica el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas; a tal fin, se desarrollan tipologías e hipótesis de trabajo a partir de los casos iniciales, que posteriormente van siendo modificadas con la aparición de casos nuevos (ROBINSON, 1951; ZNANIECKI, 1934). Se procede a una búsqueda concienzuda de casos negativos

1:20 Bill lleva una pelota de baloncesto a un pabellón interior multiuso (espacio que cumple funciones de comedor, gimnasio y auditorio), se la entrega a David y se une al grupo congregado en torno a la canasta (Howard, Nancy, Linda y Jack) que ya tiene un balón. Bill tira, falla y pasa la pelota a Linda. Se produce una breve discusión entre Linda y los demás sobre si se dan dos oportunidades de lanzar.

1:25 Linda consigue canasta y pasa el balón a Nancy. Linda y Bill se enzarzan en un simulacro de pelea al final de la fila de jugadores. Bill lanza de nuevo y esta vez falla por muy poco. Arroja la pelota y corre detrás de ella. Lo intenta de nuevo y vuelve a fallar. Recoge el balón dos veces tras sendos lanzamientos de Jack, un buen encestador, que acierta las dos canastas. Bill falla otro lanzamiento, consigue dos canastas y falla la tercera. Corre hacia mí para asegurarme que antes perdió el balón porque se resbaló. Linda tira y el balón atraviesa el aro en sentido inverso; todos sofocan la risa. Nancy ha abandonado el grupo y se ha unido a los que saltan a la comba.

Figura 6. 2. Recreo: extracto de una narración de campo, tomada de un estudio etnográfico de una clase de tercer grado en el Medio Oeste de Estados Unidos. La secuencia de 10 minutos corresponde a la observación de un período de recreo en un pabellón interior.

para ampliar, adaptar o restringir el constructo inicial. En su aplicación más extrema, la inducción analítica se utiliza en la elaboración de explicaciones universales (esto es, no probabilísticas): se trata de explicar todos los casos y no simplemente una distribución de éstos.

El siguiente extracto (véase Figura 6.2) muestra un ejemplo de inducción analítica. Un investigador que examinara la narración de campo de un período de recreo podría empezar identificando la categoría *juego* y uno de sus atributos, en este caso, el *establecimiento de normas*. A continuación, buscaría nuevos ejemplos de juegos y de establecimientos de reglas.

Tras examinar las notas de campo en busca de casos de juego y establecimiento de reglas, se desarrollarían tipologías de ambas categorías. Simultáneamente, se examinarían los casos de interacción entre los niños para descubrir las relaciones entre el juego y el establecimiento de reglas. Estas relaciones se traducirían a una hipótesis de trabajo, que se iría perfeccionando hasta que explicaran todos los casos de relaciones entre el juego y el establecimiento de reglas en este contexto social.

La inducción analítica se utiliza exclusivamente en investigación generativa. Aunque a menudo se emplea con fines constructivos, es posible adaptarla también a la enumeración. En el ejemplo precedente, la estrategia se aplica con categorías desarrolladas por un observador exterior al flujo de comportamiento. En las primeras fases del análisis, puede ser también utilizada para descubrir los constructos subjetivos de los participantes; sin embargo, esto sólo puede hacerse de forma limitada si el investigador pretende establecer relaciones universales. La estrategia tiene la particularidad reseñable de que no exige un tipo concreto de unidad de análisis, sino que es adaptable a varios.

El ejemplo clásico de inducción analítica lo constituye el análisis de LINDSMITH (1947, 1968) sobre los drogadictos, en el que el autor intentó expli-

car las diferentes adicciones a los opiáceos. Mediante una serie de casos negativos con los que revisó sucesivamente varias explicaciones, infirió un conjunto de proposiciones predictoras de las circunstancias conducentes a la adicción. Más recientemente, MEHAN ha incorporado esta estrategia a un diseño de investigación al que denomina *etnografía constitutiva* (1979). En su análisis de una escuela multiétnica de un centro urbano, demuestra cómo usar la inducción analítica como enfoque alternativo para el estudio de la interacción en el aula.

COMPARACIONES CONSTANTES

Diseñada por GLASER y STRAUSS (1967), esta estrategia combina la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación de todas las incidencias sociales observadas. A medida que se registran y clasifican los fenómenos sociales se los compara en las distintas categorías en que han sido integrados. Así, el descubrimiento de relaciones o generación de hipótesis comienza con el análisis de las observaciones iniciales, es perfeccionado continuamente en el curso de los procesos de recogida y análisis de datos y retroalimenta la codificación de las categorías. Al compararse constantemente los acontecimientos detectados con otros anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones tipológicas y nuevas relaciones.

El método de comparaciones constantes comparte con la inducción analítica su interés por la determinación de categorías y la generación de enunciados de relación. También podría haber producido las categorías de juego y establecimiento de reglas de nuestro primer ejemplo (véase Figura 6. 2), aunque las procesaría de modo diferente: el establecimiento de reglas se analizaría en todos los casos en que se produjera, y no sólo en los contextos de juego o cuando sus protagonistas fueran alumnos. Se investigarían todas las interacciones observadas en la escuela en busca de prácticas de establecimiento de reglas, comparándose y contrastándose todos los casos a fin de desarrollar enunciados teóricos referidos a este comportamiento institucional. En tal sentido, cabría considerar el método de comparaciones constantes como un complemento de la inducción analítica.

GLASER y STRAUSS (1967) consideran el método como un procedimiento inductivo diseñado para la generación de teoría social. Aunque en sus fases preliminares se pueden usar los constructos de los participantes, las relaciones generadas con él se definen de forma objetiva. Normalmente, el método de comparaciones constantes se utiliza como procedimiento constructivo más que enumerativo. A semejanza de la inducción analítica, se trata de una técnica flexible: no requiere ningún tipo específico de unidad de análisis.

La aplicación que de este método hacen GLASER y STRAUSS se aprecia con toda claridad en su análisis del trato institucional dado al fenómeno de la muerte (1965, 1968). Estos autores desarrollaron una teoría predictiva de las reacciones ante la muerte comparando las respuestas de los pacientes agonizantes y de todos los participantes relacionados con ellos en un contexto hospitalario. CARROLL (1975), por su parte, empleó la estrategia para valorar la significación de los dominios del juego y el trabajo en la predicción de los comportamientos de alumnos y profesores. Una variante de este método fue

utilizada por SMITH y POHLAND (1976) para la evaluación de un proyecto de enseñanza asistida por ordenador.

ANÁLISIS TIPOLOGICO

El análisis tipológico consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. Las tipologías se pueden diseñar a partir de un marco teórico o conjunto de proposiciones o bien de forma más "mundana", desde las concepciones cotidianas o del sentido común. BECKER y cols. (1968) desarrollaron una tipología de esta última clase, un marco "mundano" para su investigación sobre estudiantes universitarios. Los datos fueron divididos con arreglo a categorías de sentido común que, aproximadamente, se correspondían con aquellas que los miembros de las culturas de Europa occidental usan para clasificar sus experiencias. A continuación, dichas categorías (tipo de acontecimiento, momento en el que ocurre, participantes implicados, reacción de éstos y contexto físico) fueron subdivididas para determinar las relaciones intercategoriales. CUSICK (1973) utilizó el mismo sistema en su análisis de la interacción de los alumnos en un contexto de escuela secundaria.

Un sistema análogo podría aplicarse al extracto de notas de campo anterior (véase Figura 6. 2). Para ello, se señalaría el escenario físico del pabellón multiuso de la escuela. El recreo en el pabellón se formularía como un tipo de acontecimiento de clase. Se podrían codificar los nombres y *status* de los individuos implicados, incluido el investigador. Se especificaría el período de ocurrencia del acontecimiento, tanto en tiempo natural como según las unidades temporales definidas por las actividades escolares. Las reacciones de los participantes podrían identificarse como elementos de alguna categoría emergente, como cooperación entre alumnos, toma de decisiones de éstos o cambios de liderazgo. A partir de otras narraciones de campo del mismo escenario, asimismo codificadas, sería posible desarrollar un sistema de codificación inter-códigos que indicara las relaciones entre las distintas categorías. Por ejemplo, el investigador podría desear intercodificar los acontecimientos de la clase con la reacción de los participantes denominada "toma de decisiones de los alumnos" para descubrir los acontecimientos donde éstos mostraran su máximo nivel de autonomía.

Aunque su fin principal es construir la realidad de un escenario concreto de investigación, estas tipologías pueden ser desarrolladas por un investigador y adoptadas posteriormente por otro. Utilizadas así, proporcionan un elevado nivel de consistencia a la recogida de datos en la estancia en el campo y también se pueden adaptar a fines enumerativos. Estos constructos, pese a los sesgos que entraña utilizar cualquier tipología o marco analítico con objetivos distintos de aquéllos para los que fueron diseñados, se puede aplicar con facilidad al descubrimiento de las categorías y relaciones elaboradas por los participantes. Puesto que estos marcos analíticos son utilizables con fines tanto descriptivos como generativos, resultan más flexibles que estrategias como la inducción analítica y las comparaciones constantes; los antropólogos las han aplicado de esta manera (p. ej., WHITING, 1963). Por otra parte, sin

embargo, su uso exige necesariamente que las unidades del análisis sean las intrínsecas a la construcción de la tipología, y en este sentido son menos flexibles que las otras dos estrategias. Algunas tipologías muy elaboradas, como el esquema transcultural de la educación de HENRY (1960), han sido diseñadas deliberadamente para compensar los sesgos perceptivos y culturales de los observadores (cf. p. ej., HILGER, 1966; WHITING y cols., 1966).

LOFLAND (1971) presenta una segunda categoría de análisis tipológico relacionada con la teoría social estructural-funcionalista (p. ej., MERTON, 1967; RADCLIFFE-BROWN, 1965). Para ello, supone que los fenómenos sociales son divisibles en las siguientes categorías: actos, actividades, significados, participación, relaciones y escenarios. Inicialmente, los fenómenos observados se incorporan a una u. otra de estas categorías y, en el interior de éstas, se elaboran las tipologías. A continuación, se examinan las observaciones en busca de regularidades intercategoriales, que podrán servir de base a explicaciones causales o de consecuencia.

El primer extracto de notas de campo (véase Figura 6. 2) se codificó utilizando una de las categorías de LOFLAND, la de actos. Este procedimiento dio como resultado la identificación y la clasificación de los comportamientos de los escolares en categorías más o menos abstractas, como búsqueda de la atención de los otros, reciprocidad social y solución de conflictos, así como en actividades físicas, por ejemplo regatear y lanzar un balón. La intercodificación de una tipología de los actos de los alumnos con otra comparable de los ejecutados por los profesores aportó una base de datos empírica para la generación de hipótesis acerca de las relaciones entre los comportamientos de ambos grupos.

El análisis realizado por GOETZ (1976a) del comportamiento de los alumnos de una clase de tercer grado es una aplicación del sistema tipológico de LOFLAND. Esta clase de aplicaciones exige compatibilidad entre el problema de la investigación y la perspectiva teórica que informa la estrategia. Si las categorías buscadas o descubiertas en el escenario de la investigación se ajustan a las del sistema tipológico que se ha adoptado, puede utilizarse éste, por ejemplo el de LOFLAND, inductivamente, tanto con fines descriptivos como generativos, así como para analizar datos objetivos o subjetivos. Debido al nivel de abstracción de sus categorías sociales, la estrategia de LOFLAND es principalmente constructiva, esto es, carece de la precisión requerida por las técnicas enumerativas (DENZIN, 1978). Por último, tanto las tipologías "mundanas" como las teóricas (por ejemplo, la de LOFLAND) imponen unidades de análisis a los datos.

ENUMERACION

Las estrategias de análisis de datos que utilizan cálculos de frecuencias exigen una identificación precisa de los fenómenos o categorías de fenómenos y un elevado nivel de consistencia de las técnicas de recogida de datos. En la investigación etnográfica se emplean dos de estas estrategias. En primer lugar, los sistemas enumerativos son utilizables para el control de calidad de los datos o como complemento de los datos descriptivos. En este caso, aportan informaciones que fundamentan la existencia y validez de las categorías

e hipótesis de una investigación y se aplican una vez desarrolladas éstas. Su papel en la investigación es el de un miniestudio diseñado para corroborar ciertos fenómenos, que se realiza de acuerdo con las reglas del análisis de muestras (DENZIN, 1978). El análisis de OGBU sobre las orientaciones educativas en un vecindario multiétnico de California (1974) incluye datos cuantitativos relevantes para la enseñanza escolar: por ejemplo, composición y características socioeconómicas de las familias, composición étnica de la población, tasas de desempleo en la comunidad y nivel de estudios de los padres y abuelos de los alumnos.

El índice de control de calidad de los datos de McCALL (1969) emplea el cálculo de frecuencias como estrategia de codificación de las notas de campo, lo que permite evaluar la posible contaminación de las observaciones. Este método tiene como objetivo principal reducir o controlar los efectos de la presencia del observador, las posibles deformaciones de su percepción e interpretación de los acontecimientos y sus sesgos de selección en el registro de las observaciones. En su etnografía sobre la cultura de los estudiantes de medicina, BECKER y cols. (1961) utilizaron diversas técnicas de cálculo de frecuencias para justificar la validez de sus conclusiones. En su condición de miniestudios, los sistemas de control de calidad de los datos suelen estar subordinados a otras estrategias. Por otra parte, a diferencia de la mayoría de los miniestudios, cuyo fin es generar información nueva relacionada con las preguntas sustanciales, los controles de calidad sirven para comprobar la fiabilidad y validez de las técnicas principales de recogida de datos.

La Figura 6. 3 muestra un ejemplo de investigación cuyas categorías de codificación enumerativa se desarrollaron previamente en un estudio piloto en el que se utilizaron la inducción analítica y el método de comparaciones constantes; posteriormente, las categorías obtenidas se aplicaron a la investigación de un escenario semejante al del estudio piloto. En primer lugar, se desarrolló una tipología del comportamiento verbal normativo del profesor; a continuación, se utilizó deductivamente dicha tipología para codificar las transcripciones del discurso de unas profesoras. Las unidades de análisis principales eran los episodios verbales; otras consistían en categorías específicas de actividad, como las que se pueden establecer con la tipología de LOFLAND (LECOMPTE, 1975).

La cuantificación de los datos, por ejemplo los que aparecen en las Figuras 6. 2 y 6. 3, se puede utilizar para completar otras técnicas básicamente constructivas. De esta forma, es posible obtener datos sociométricos: en la Figura 6. 2, cabría enumerar los contactos que cada niño tiene con cada uno de sus compañeros. Traducidas a frecuencias, las pautas de dichos contactos se pueden comparar con los resultados de los instrumentos sociométricos y de las observaciones no enumerativas (cf. p. ej., GLASCOCK, 1976). Entre las pautas de interacción de pares que podrían revelarse con esta técnica están las del individuo aislado, que habitualmente inicia las interacciones solamente con los líderes de la clase y con adultos como el etnógrafo. De forma parecida, se pueden registrar los datos centrados en el discurso del profesor para cuantificar la interacción verbal profesor-alumno.

Algunas estrategias enumerativas complementarias son utilizadas de forma inductiva, mientras que otras se emplean con fines claramente deductivos. De forma análoga, pueden aportar material tan sólo descriptivo o añadirse

(Los niños están jugando fuera del aula; unos pocos permanecen junto a la puerta. Llega la profesora.)

8:55		"Entrad, las niñas primero", (Algunos se apelotonan antes de integrarse en la fila.) (Entran y van hacia sus pupitres.)
	T2A	(T2A) "La Sra. Smith está lista para comenzar".
8:57		(Se sienta en la mesa al principio de la habitación) (R1A)
Colocación	R1A	"La Sra. Smith está esperando" (R2B) "Me gusta cómo se está sentando Bernie, y Atocha". (R1A) "Por favor, no os tireis bolas de nieve".
	R2B	
	R1A	
	R4B	(R4B) "No hay suficiente nieve en el suelo y las bolas que hacéis tienen piedras dentro. Cuando nieve más, haremos todos una batalla, pero, por favor, esperad a que haya mucha nieve". (R4A) "Si venís conmigo y no las tiráis ahora haremos una batalla cuando haya suficiente nieve (R4B)
	R4A	No es sólo que podáis hacer daño a alguien, si pasa algo vais a meteros en un buen lío".
9:03	T2A	(T2A) "Muy bien, las niñas irán a hacer galletas durante el recreo". (W1B) "Niños, volved aquí si no habéis terminado; si no podéis trabajar solos irros a la sala de juegos de la Sra. Dvorak". (W2B) "Espero que si volvéis a trabajar, trabajéis". (R1A) "Quiero que todo el mundo traiga una moneda de cinco centavos el lunes". (¿Es para la sorpresa de la niña?) "No, es para todos".
Organización	W1B	
	W2B	
	R1A	

Figura 6. 3. Empieza el día: extracto de una narración de campo tomada de un estudio observacional de cuatro clases de cuarto grado del Medio Oeste de Estados Unidos (LECOMPTE, 1975). El discurso de la profesora aparece entre comillas; las interacciones verbales de los alumnos y las descripciones, entre paréntesis.

a los intentos de generar, perfeccionar o verificar hipótesis. La mayoría están pensadas para un análisis de datos objetivos, aunque también son comunes los cálculos de frecuencias de los constructos subjetivos de los participantes. En fin, todas exigen unidades analíticas formuladas explícitamente que denoten con claridad los elementos cuantificables. El etnógrafo puede desarrollar estas unidades sobre el terreno o bien adoptar unidades elaboradas por otro investigador.

El segundo tipo de sistema enumerativo es la estrategia analítica general consistente en codificar los datos de las notas de campo en categorías definidas operacionalmente y calcular las frecuencias de los fenómenos integrados en ellas. Como ocurre con todas las técnicas enumerativas, las unidades de análisis se especifican claramente con anterioridad a la recogida de datos y están determinadas por la naturaleza de las categorías codificadoras. El ejemplo de la Figura 6.3 ilustra este tipo de sistema.

En dicha figura aparecen dos tipos de codificación. En primer lugar, las actividades de la clase fueron clasificadas y perfiladas mediante un proceso de espaciamento (véase BARKER, 1963). Después, algunos tipos de episodios verbales o mensajes emitidos por la profesora se clasificaron según un código sistemático. Ello está simbolizado por los números y letras que aparecen a la izquierda del texto y, dentro de éste, entre paréntesis. Las categorías codifi-

codificadoras se desarrollaron inductivamente, a partir de trabajos de campo en otros escenarios y de la totalidad de las notas de campo tomadas en el estudio. A continuación, fueron aplicadas sistemáticamente para la enumeración de éstas últimas.

Las categorías codificadoras de la Figura 6. 3 representan el discurso de la profesora que refuerza su autoridad o establece reglas (R), organiza un plan temporal (T) o se centra en las tareas o el trabajo (W). Estas categorías codificadoras, y otras que no aparecen aquí, (véase LECOMPTE, 1975) fueron utilizadas en el estudio y aplicadas a las narraciones de campo. Mediante el análisis de las narraciones codificadas, se determinó la distribución de los tipos de discurso de las profesoras en las actividades específicas de la clase y, asimismo, proporcionó un medio de distinguir entre los estilos de gestión de las profesoras. La Sra. Smith, por ejemplo, establecía reglas mediante acuerdos recíprocos con los alumnos (R4A); otras profesoras se limitaban a expresar sus expectativas (R1A) y exigían que los alumnos se sometieran a ellas.

Sistemas como éste se relacionan normalmente más con el perfeccionamiento o verificación de categorías e hipótesis que con su generación. Se pueden diseñar deductivamente desde alguna base teórica (p. ej., BORMAN, 1978) o inductivamente, partiendo de otros datos etnográficos. Por lo común, se utilizan para analizar datos objetivos, aunque su elaboración implica a veces la identificación de algunos constructos de los participantes (p. ej., TALBERT, 1970). El estudio comparativo de LECOMPTE (1978) sobre profesoras de cuarto grado se basó en cálculos de frecuencia de comportamientos instructivos verbales y no verbales y fue diseñado para perfeccionar algunas hipótesis sobre los mensajes normativos de los profesores generados en estudios etnográficos anteriores.

Aunque el extracto que aparece en la Figura 6. 2 no estaba pensado para su cuantificación, las observaciones de este tipo pueden ser traducidas a segmentos de datos codificables. Los investigadores dedicados al estudio de las diferencias sexuales en las actividades lúdicas infantiles (p. ej., LEVER, 1976) podrían observar los comportamientos de los niños en sus distintos escenarios de ocio y a continuación codificar estas actividades según la proporción de participantes de uno y otro sexo, su número total o su implicación en ellas. Los resultados de los cálculos de frecuencias, aplicados como en el análisis de LEVER, indicarían las semejanzas y diferencias de las pautas de juego masculinas y femeninas.

PROTOCOLOS OBSERVACIONALES ESTANDARIZADOS

Una última estrategia de análisis de los datos observacionales, objeto de amplios debates, está formada por una combinación de técnicas de recogida y análisis de información (véase la exposición de los protocolos de análisis de interacción en el Capítulo V). Denominada a veces, impropriamente, etnografía, consiste en la aplicación de cualquiera de los centenares de protocolos observacionales estandarizados existentes (p. ej., DUNKIN y BIDDLE, 1974; MEDLEY y MITZEL, 1963; ROSENSHINE y FURST, 1973). Para ser ejecutada adecuadamente, la estrategia requiere que, con anterioridad a las fases construc-

tivas del trabajo de campo, se desarrollen instrumentos enumerativos con los que se especifiquen con precisión las unidades de análisis. En la observación, los fenómenos son codificados introduciéndolos en las categorías comportamentales determinadas con anterioridad. Dichas categorías, válidas sólo para datos objetivos, suelen ser cuidadosamente operacionalizadas y probadas sobre el terreno para garantizar unos niveles suficientes de fiabilidad y validez. Representan una selección de aspectos muy precisos del flujo general del comportamiento y los acontecimientos. Los protocolos estandarizados se diferencian de las cuatro técnicas de análisis comentadas hasta ahora en que, más a menudo, son deductivos y están diseñados de forma explícita para la verificación de hipótesis. Obviamente, no son constructivos, sino enumerativos. En consecuencia, la aplicación de un protocolo estandarizado al primer extracto de notas de campo (véase Figura 6.2) podría dar lugar a resultados erróneos. En efecto, el extracto muestra unidades de un flujo de comportamiento seleccionadas por el observador, mientras que los protocolos requieren el acceso al flujo intacto, sea directamente o a través de una transcripción. Aun cuando el sistema de codificación de la Figura 6.3 no es un protocolo estandarizado, podría convertirse en uno reproduciéndolo en escenarios similares.

El sistema elaborado por FLANDERS (AMIDON y FLANDERS, 1963; FLANDERS, 1970) para el análisis de los intercambios entre profesores y alumnos es el más conocido de estos protocolos; sus puntos fuertes y débiles son los típicos de esta clase de instrumentos (MEHAN, 1979). Aunque generalmente son ignorados por los etnógrafos, los protocolos observacionales estandarizados pueden facilitar las tareas de análisis de datos de varias maneras. Cuando los datos han sido recogidos en cintas de audio o vídeo o se han transcrito a partir de éstas, los protocolos pueden utilizarse como estrategias (principales o complementarias) para enumerar las categorías de mayor interés. ERICKSON y sus colaboradores (p. ej., ERICKSON y WILSON, 1982) han empleado extensamente estos protocolos (elaborados a partir de datos registrados en cintas de vídeo) para describir las sutiles diferencias de comportamiento entre clases escolares de ambientes pluriculturales. Sin embargo, estos autores desarrollaron sus protocolos una vez se hubieron familiarizado con el campo y los fenómenos estudiados.

En los casos en que se ha planeado una estancia prolongada en el campo para recoger datos durante un año o más, es posible incorporar protocolos estandarizados (elegidos adecuadamente para reflejar los modelos de análisis emergentes) al conjunto total de técnicas disponibles. Por último, cuando el diseño general de la investigación exige limitar los datos observacionales, debe considerarse seriamente la sustitución de la costosa y larga observación participante por protocolos estandarizados adecuados.

RESUMEN

El análisis de datos etnográficos se asemeja a la separación de partículas que se practica en física subatómica. Los inventarios que parecen contener los elementos últimos de una estructura revelan sus limitaciones cuando aumenta la sofisticación o la precisión de los instrumentos de observación o de análisis. Este es uno de los aspectos en que se cumple la analogía. Puesto

que los fenómenos culturales siempre pueden ser nuevamente analizados, subdivididos y reconstituidos, el término del análisis no es sino un punto arbitrario donde se detiene la investigación, marcado por las elecciones del etnógrafo respecto de los componentes que deben ser estudiados, los instrumentos de recogida de datos y la profundidad del análisis. De forma parecida, los físicos utilizan al límite sus instrumentos analíticos. No obstante, los límites varían según el investigador, las restricciones impuestas por su financiación y otros factores. Para algunos investigadores, es suficiente esbozar a grandes rasgos las pautas generales de comportamiento, creencia y relaciones de una cultura. Otros no se detienen hasta haber analizado minuciosamente los más mínimos detalles del comportamiento observable y el discurso audible. Como es lógico, en éste último caso sólo se podrá estudiar normalmente un reducido número de individuos y se perderán las pautas más generales.

El etnógrafo afronta también el dilema heisenbergiano del físico subatómico, aunque sus problemas tienen un origen diferente: para obtener información sobre un aspecto de un fenómeno ha de renunciar al conocimiento de otro (ZUKAV, 1979). Para averiguar la localización exacta de una partícula en un átomo, debe sacrificarse el conocimiento de su momento y viceversa. En los proyectos etnográficos normales, si se buscan los menores detalles de movimientos y lenguaje, los límites de tiempo y de recursos impiden determinar pautas más generales de pensamiento, comportamiento y rituales. Por supuesto, estas son decisiones que se toman cuando se eligen las unidades de análisis de cada estudio. Sin embargo, dentro de un mismo estudio, también la amplitud de las unidades de análisis puede variar considerablemente; asimismo, es posible agregar datos semejantes de forma diferente cuando las unidades de análisis son distintas. Por ejemplo, visto desde la perspectiva de una escuela, el conflicto interracial a veces no supone un grave problema. Sin embargo, si dicho conflicto se analiza desde una perspectiva en la que las unidades de análisis sean distritos escolares completos, se pueden revelar pautas de conflicto muy graves. El nivel de agregación de los datos, así como las unidades de análisis, deben ajustarse a la cuestión específica que se esté considerando.

ELABORACION DE UN ANALISIS ETNOGRAFICO

Los procesos de teorización genéricos y los procedimientos analíticos formales expuestos constituyen los instrumentos conceptuales utilizados por los etnógrafos para la elaboración de sus análisis. Dichos instrumentos se incluyen, se excluyen y se combinan en conjuntos únicos, según los fines de cada investigación y los marcos teóricos elegidos. En este apartado examinaremos el análisis de datos tal como lo realizan los investigadores, utilizando varias estrategias. Para aclarar esto en la práctica, el apartado concluye con un extenso ejemplo de este proceso.

El inicio del análisis

El fin fundamental de la etnografía es recrear de forma vívida los fenómenos que estudia. Esto exige que para el análisis los investigadores separen

los significados empíricos que han asignado a los comportamientos y creencias de los participantes, de los atribuidos por éstos últimos a los mismos fenómenos. Las descripciones objetivas construidas por el investigador pueden resultar muy diferentes de los significados subjetivos o emotivos con que los participantes interpretan la realidad (véase Capítulo I). Estas diferencias deben ser explicitadas. Por otro lado, los investigadores deben también identificar cualquier componente subjetivo de sus descripciones derivado de sus sesgos u orientaciones filosóficas (véase Capítulo II). Con todo esto en mente, el etnógrafo puede iniciar la fase analítica de su proyecto.

El análisis de los datos debe comenzar con una revisión del fin original del estudio. El proyecto de investigación puede haberse alejado mucho de las cuestiones iniciales, pero éstas no se deben perder de vista por completo ya que, desde el principio, modelaron el estudio. En consecuencia hay que retomarlas, para dejarlas definitivamente a un lado (por buenas razones, explicitadas en el informe final), o bien para detallar las modificaciones introducidas en ellas. El examen del fin del estudio debe incluir también una revisión de quiénes eran sus destinatarios originales, de forma que se puedan tener en cuenta sus intereses y necesidades a medida que se desarrolla el análisis.

La segunda fase implica una tarea de exploración. Esto significa releer los datos. Se trata de un proceso análogo a los procedimientos de diagramación de las primeras fases de la recogida de datos (véase Capítulo III). Pero se diferencia de ellos en sus dos objetivos: uno es verificar que la investigación sea completa de la información; el otro, poner de nuevo al investigador en contacto con el territorio ya recorrido, pero esta vez con la sabiduría del que vuelve la vista atrás. En cuanto a los investigadores que posponen el análisis hasta una vez finalizada la recogida de datos, deben revisar sus registros antes de abandonar el campo, para remediar cualquier vacío accidental en la recogida o registro de la información más importante. Los investigadores de campo pueden llegar a familiarizarse tanto con ciertos acontecimientos que descuiden documentarlos exhaustivamente. Así, quizá se encuentren con que no disponen de los datos necesarios para justificar sus aserciones acerca de algunos comportamientos. SISKIND (1973) se encontró en una situación de este tipo en su reconstrucción de las prácticas agrícolas de las mujeres. La autora reconoció esta carencia, indicando que se debía a causas en parte deliberadas: le era imposible resistir la dureza del trabajo manual que hubiera requerido la observación participante. La exploración de los datos para comprobar que son completos exige atender, por ejemplo, a los acontecimientos cuya descripción completa fue pospuesta en su momento y después olvidada, o a los datos situados en lugares inadecuados y que, con suerte, no se habrán perdido definitivamente. El proceso deberá incluir la revisión de la totalidad de los datos brutos recogidos hasta ese momento.

El segundo objetivo de esta exploración inicial de los datos brutos es tomar notas a medida que progresa la lectura. En éstas se destacarán los aspectos más llamativos, que quizá se revelen más tarde como los más importantes, de toda la información reunida. Tomar notas es una actividad intuitiva, en la que influyen, de forma consciente o inconsciente, varios factores: las meta-teorías con un papel importante en la formación y los antecedentes del investigador, los marcos teóricos explícitos, si existen, con los que se inició el estudio y los constructos explicitados por los participantes. El investigador

interroga a sus datos como lo haría a un informante: sus preguntas generan otras cuestiones (intuiciones y perplejidades que debatir con otros investigadores o sobre las que reflexionar uno mismo). El análisis reproduce bastantes de las etapas de la recogida de datos. Las notas tomadas en el proceso de exploración representan las fases iniciales de organización, abstracción, integración y síntesis que, en último término, permiten al investigador comunicar a los demás lo que ha visto. Las notas se integran en un primer esbozo o sistema clasificatorio, en el que se incluyen los datos de forma provisional. Para confeccionarlo, se empieza buscando regularidades (fenómenos frecuentes en grupos de individuos). A continuación, las pautas y regularidades se transforman en categorías, en las que se clasifican los elementos que aparecen posteriormente. Estas categorías o pautas son descubiertas a partir de la consideración de los datos. Surgen por medio de una aplicación bastante sistemática (aunque a veces no totalmente consciente) de los procesos de teorización esbozados al comienzo de este capítulo.

Pautas emergentes

Una vez establecidas las categorías y clasificados adecuadamente en ellas todos los datos, empieza a surgir la etnografía como retrato de un fenómeno complejo. El proceso se asemeja a montar un rompecabezas. Las piezas de los bordes se localizan las primeras y se colocan para tener un marco de referencia. Después, se fija la atención en los aspectos más llamativos del dibujo, que pueden identificarse fácilmente entre la masa de piezas y montarse por separado. A continuación mirando de cuando en cuando el modelo, se colocan las partes ya ensambladas en sus posiciones aproximadas dentro del marco y, por último, se añaden las piezas de unión hasta que no quede ningún hueco. Así, el análisis puede considerarse un proceso de varias etapas en el que un fenómeno global es dividido en sus componentes y después montado otra vez bajo nuevas rúbricas. La creatividad del análisis etnográfico, sin embargo, se basa en el carácter único de los datos (las piezas) y de las culturas reconstruidas (los dibujos).

El investigador comienza por trazar algunos esbozos generales del fenómeno estudiado, derivados de un análisis de los datos en su poder. La siguiente etapa es ensamblar grupos de datos, articulándolos para conseguir un todo coherente. En esta etapa, resulta de gran utilidad la elaboración de un resumen escrito de lo hallado hasta el momento. Dicho resumen contiene los elementos básicos del fenómeno, y se asemeja a una crónica periodística: con él se informa del lugar en que se realizó el estudio, cómo se llevó éste a cabo y por qué se emprendió (PELTO y PELTO, 1978). Asimismo relata los principales acontecimientos y cuestiones descubiertos en el curso de la investigación. La redacción de un resumen de este tipo ayuda al investigador a levantar la vista de los pequeños detalles y contemplar el panorama que se muestra ante él, y asimismo facilita el proceso que GUBA (1978) denomina convergencia: averiguar qué aspectos van unidos (bien porque el investigador lo piensa intuitivamente o porque los participantes lo afirman). La siguiente fase la forma el lento y laborioso proceso de ir separando, encajando, comparando y contrastando las notas de campo, lo que constituye el centro del proceso de análisis.

En este momento pueden utilizarse las estrategias analíticas señaladas anteriormente para procesar todo el material hasta que de él surjan las pautas que se están buscando.

Combinación de estrategias en un proyecto de investigación

Los procedimientos analíticos generales que hemos comentado contenían ejemplos del tratamiento de subconjuntos de datos. A continuación, ilustraremos la utilización de varias técnicas analíticas en un solo estudio. En su investigación sobre la socialización en el aula presentada anteriormente, LeCOMPTE (1975) empezó observando un gran número de clases y registrando en detalle el comportamiento docente. Partiendo de los datos reunidos, desarrolló una tipología de la que surgieron la unidad del análisis (el episodio verbal, véase Capítulo II) y un marco general de categorías axiológicas que representaban los comportamientos de los alumnos en los que insistían los docentes. Incluían, pues, conductas valoradas positivamente, como no pelearse y no robar, trabajar con seriedad, ser puntuales y mostrar un deseo de aprender. El marco axiológico equivalía a las piezas del borde del rompecabezas de la analogía anterior. A continuación, en el estudio real, la observación de cuatro profesoras dio como resultado un conjunto de notas de campo que recogían los contenidos de los mensajes verbales transmitidos por aquéllas. Estas notas fueron transformadas en unidades (los episodios verbales) y agregadas en las categorías perfiladas por el marco axiológico.

Se utilizaron los métodos de inducción analítica y de comparaciones constantes para determinar las categorías a que correspondían las distintas unidades. Las unidades no integrables en el marco original se emplearon para crear nuevas categorías, como el valor atribuido a la limpieza por una de las profesoras. Por otra parte, algunas de las previsiones de la investigadora respecto de la importancia de otras categorías no se hicieron realidad: por ejemplo, sólo una docente insistía en que los niños valoraran el aprendizaje en sí mismo (y no por motivos extrínsecos). En resumen, algunas de las piezas del marco original parecían no pertenecer al rompecabezas. Sin embargo, en vez de eliminarlas, fueron utilizadas como casos negativos para esclarecer lo que ocurría realmente en las aulas. En una fase posterior del análisis, se pondría de manifiesto su importancia.

Todavía se dio un paso más en esta etapa. Se procedió a comprobar si los contenidos del marco original tenían sentido y se ajustaban a los marcos valorativos conscientes y explícitos de las profesoras. Con este fin, se entrevistó varias veces a cada una durante el trabajo de campo. Se les interrogó acerca de los valores que deseaban transmitir a sus alumnos y de lo que la investigadora había observado en su comportamiento. Por ejemplo, una niña que siempre hacía su trabajo escolar perfecta o casi perfectamente, raras veces era alabada por sus esfuerzos. Ni siquiera recibía siempre *Aes* por sus magníficos ejercicios y tareas escolares. Ello contradecía, en apariencia, las afirmaciones de su profesora, que opinaba que se debía estimular a los niños para que dieran el máximo de sí mismos. La explicación ofrecida fue que, en el caso de aquella niña, era más importante que no llegara a sentirse superior a los demás, de ahí la escasez de retroalimentación positiva (véase PEARSON, 1982,

para un procedimiento detallado de reconciliación de conflictos en las jerarquías de valores de los profesores).

Los datos obtenidos en estas entrevistas se utilizaron para modificar el marco axiológico; asimismo, facilitaron la interpretación de las distribuciones de los comportamientos de las profesoras que surgieron más adelante. A continuación, se utilizó un procedimiento enumerativo, con el que la investigadora examinó la frecuencia relativa de las subdivisiones de cada categoría. Algunas categorías contenían muchas más unidades que otras, y no todas las subdivisiones incluían el mismo número de episodios. En algunos casos, se crearon categorías nuevas para hacer más explícito y conciso el contenido y la definición de las categorías más amplias. Por ejemplo, la categoría denominada *asunción de responsabilidad* estaba formada de hecho por dos subconjuntos bastante dispares. En la investigación preliminar, algunos profesores habían definido la asunción de responsabilidad como obediencia a las órdenes del profesor; otros, menos numerosos, la entendían desde el punto de vista de la autonomía e iniciativa de los alumnos. Sin ser incompatibles, los efectos de ambas interpretaciones en el ambiente de la clase diferían considerablemente. Por tanto, se utilizaron procedimientos enumerativos para aclarar la tipología original.

En el proceso de comparación y ajuste intra e intercategorial empezó a emerger una pauta, en especial cuando se analizaron y compararon las distribuciones de los comportamientos de cada profesora. En primer lugar, seis de las categorías englobaban más episodios verbales registrados que ninguna otra. En segundo lugar, la distribución de las seis era aproximadamente la misma en los comportamientos de las cuatro profesoras. Por último, tomados en conjunto, los seis tipos de episodios ocurrían con más frecuencia que cualquier otro grupo de categorías. Era algo enigmático. Al comienzo del estudio, la investigadora había reparado en las diferencias entre las actividades, ambientes y estilos docentes de cada una de las clases, preguntándose cómo podría integrarlas en un marco común. Pero esta impresión inicial de divergencia contradecía la uniformidad que mostraban los análisis de contenido de los comportamientos verbales observados.

Otras dos pautas surgidas en el análisis contribuyeron a aclarar esta dificultad. En primer lugar, aparecieron nuevas categorías de comportamiento verbal no compartidas por todas las profesoras. Por otra parte, se llegó a la conclusión de que las seis categorías más frecuentes formaban un complejo normativo/valorativo centrado en la disciplina y la gestión de la clase (trabajo, orden, puntualidad y conformidad con la autoridad), al que se dio el nombre de *núcleo de gestión*. Las otras categorías frecuentes, pero no compartidas por todas las profesoras, incluían valores que algunas consideraban importantes: rendimiento académico, limpieza, independencia y (otra vez) aspectos relacionados con la disciplina y la gestión. Dichas categorías fueron englobadas bajo la rúbrica *comportamiento discrecional*. Se utilizó un diagrama de VENN (véase Figura 6. 4) para representar gráficamente el modo en que los comportamientos compartidos y no compartidos creaban una variación superficial y una uniformidad subyacente en las distintas clases.

En este punto, cesó el tratamiento de los datos brutos. El análisis había producido resultados. A continuación, se pasó a las fases finales del proceso analítico: la integración e interpretación de los resultados. Pese al interés que

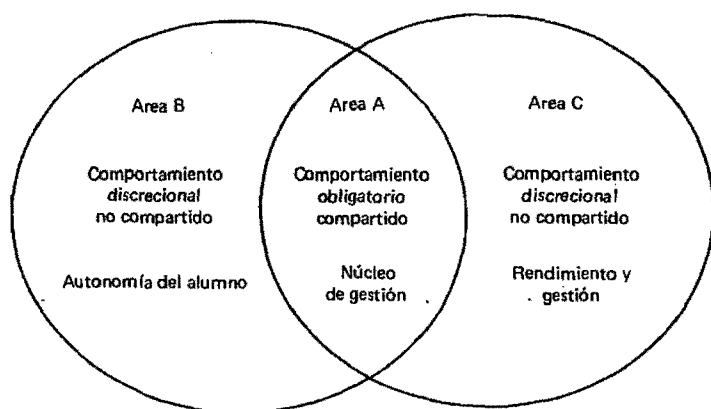


Figura 6. 4. Tres áreas del comportamiento docente.

ofrecía el diagrama de VENN de la Figura 6. 4, como producto final era insuficiente. La última etapa consistió en integrar los resultados con los de otros estudios relacionados, poner de manifiesto cómo aquéllos se encuadraban en marcos teóricos más amplios y explicar el significado real de la investigación. El tema de cuántos etnógrafos abordan estas últimas tareas se comenta en las páginas siguientes.

INTEGRACION E INTERPRETACION

Las implicaciones de un estudio indican la utilidad de la investigación que sobrepasa el análisis de un caso aislado, por interesante que éste pueda resultar. La significación de un estudio indica el valor de las citadas implicaciones. La interpretación de los datos varía según el fin del estudio, sus marcos conceptuales y teóricos, la experiencia y antecedentes del investigador y la naturaleza de los datos recogidos y analizados.

En este apartado, comenzaremos presentando las dificultades con que se encuentran a menudo los investigadores a la hora de interpretar sus resultados e integrarlos en marcos más amplios. A esto sigue una descripción de los instrumentos conceptuales que se utilizan para determinar el significado de los estudios etnográficos (cf. p. ej., McCUTCHEON, 1981). Para trascender el simple registro de hechos, generar teorías sustantivas y encuadrar sus estudios con otras cuestiones de tipo macrocultural, los etnógrafos recurren a la consolidación y la aplicación de teorías, a procesos interpretativos basados en metáforas y analogías y a las síntesis de sus resultados con los obtenidos por otros investigadores. Una utilización diestra de todos estos instrumentos no sólo hace más vívido e interesante un estudio; también explicita los vínculos contextuales y las generalizaciones descubiertos por el investigador en el curso de su proyecto.

Problemas de la interpretación de los resultados

Si el encuentro con una montaña de datos podía intimidar al investigador, interpretarlos le hace sentir que se desliza hacia una actitud peligrosamente arrogante. Establecer la significación de un estudio exige cierta dosis de audacia, por lo que son numerosos los etnógrafos que no sobrepasan los límites de "la mera descripción"; con ello no hacen justicia a sus propios datos; dejando a otros que extraigan las conclusiones, el investigador corre el riesgo de que sus resultados sean malinterpretados, o bien trivializados por lectores incapaces de darse cuenta de las conexiones que han quedado implícitas.

¿Por qué son tantos los investigadores que se resisten a demostrar la significación de sus estudios? Ciertamente, el investigador incapaz de dar un paso más allá de los datos reunidos nunca debería haber emprendido su estudio. Sin embargo, las dificultades son, en todo caso, muy reales. Una primera causa es que el etnógrafo puede no estar en condiciones de reconocer las implicaciones de su investigación hasta transcurrido un período desde la finalización de su trabajo de campo, que le permita reexaminar los datos con más perspectiva. La falta de esta perspectiva, el estar demasiado apegado aún a detalles y a relaciones personales, le imposibilita distinguir las relaciones y conexiones importantes. Aunque circulan historias sobre investigadores que han hecho su carrera explotando de mil modos sus tesis doctorales, es más común que la integración teórica aparezca con posterioridad a los informes de carácter descriptivo.

Un ejemplo es el estudio de Peter BLAU sobre los organismos de asistencia social. Su investigación inicial, *Dynamics of Bureaucracy* (1955) era una descripción comparativa de la interacción en las organizaciones formales, que supuso una contribución significativa a la literatura de ese campo. Sin embargo, la aportación fundamental de este autor a la teoría del intercambio social, basada en parte en los datos de su estudio anterior, se publicó mucho más tarde (1964). Análogamente, LECOMTE presentó su informe sobre el conflicto entre las instancias políticas decisorias ante un proyecto de reforma de una escuela urbana en 1969. Con posterioridad, utilizaría este mismo material para demostrar que eran las ideologías de las instancias burocráticas de financiación, más que las crisis educativas, las que daban origen a las propuestas para las reformas escolares y a las investigaciones correspondientes.

En ambos casos, las obras posteriores fueron posibles por la conjunción de dos elementos clave: los datos originales y tiempo suficiente para reflexionar. Con ello no pretendemos aconsejar a todos los etnógrafos que esperen 3 ó 4 años para concluir sus informes. Sin embargo, creemos que es imprescindible un cierto tiempo para que el investigador pueda meditar sobre los datos que ha reunido. Puesto que este proceso no puede ser acelerado, habrán de elaborarse informes sucesivos con un nivel creciente de abstracción a partir de los datos de cada estudio. Lo que es imprescindible para que éstos no queden incompletos es que cada uno aborde de hecho las cuestiones que plantea y utilice el nivel teórico apropiado para los datos analizados (véase Capítulo II).

Una segunda dificultad de articular la significación de un estudio es que este proceso exige comprometerse con una postura determinada. La interpre-

tación no sólo requiere que los investigadores se adentren en el terreno del pensamiento original; también les obliga a tomar postura respecto de la significación de sus actividades de los últimos meses o años. Esta combinación de ambigüedad y necesidad de tomar decisiones hace que los investigadores empiecen a sentirse incómodos cuando sobrepasan la mera recitación de hechos desnudos. Nuestros posgraduados se sienten a menudo frustrados ante nuestras exigencias de que produzcan una síntesis, piensen creativamente y nos digan qué significa su trabajo. Es difícil contestar a una pregunta como "¿y qué?" Pero cualquier estudio pierde gran parte de su fuerza cuando el investigador es incapaz de contestar.

Aunque los saltos en el vacío no son recomendables, la elaboración de argumentos bien trabados que desarrollen líneas inferenciales y determinen relaciones más allá del ámbito limitado de un estudio son fines legítimos por los que se esfuerzan los investigadores. Los procedimientos concretos de ajuste y comprobación de las categorías son los mismos en la interpretación y en el análisis. Ahora bien, en la interpretación hay que reconfigurar las categorías establecidas, formular nuevas relaciones mediante combinaciones originales de los elementos, extrapolar, imaginar conexiones y metáforas improbables y hacerse preguntas como "¿por qué no?", "¿qué ocurriría si?" y "¿supongamos que?" (KRESS, 1982). Estos son modos de pensamiento lúdicos para investigadores serios; quienes se han pasado años dedicados exclusivamente a diseccionar fenómenos pueden encontrarlos peligrosamente ambiguos.

La tercera dificultad a que han de enfrentarse los investigadores en la fase de interpretación consiste en que tienen que cambiar de estilo cognitivo. En efecto, los procesos analíticos descritos en este capítulo resultan familiares a los investigadores, aun cuando no los utilicen conscientemente, y les facilitan la descripción concisa y coherente de los fenómenos que observan. El investigador utiliza estilos de pensamiento convergentes para descomponer los datos y volver a reconstruirlos de distintas maneras. La descripción raramente constituye un problema. Los etnógrafos competentes confían en que aquello de lo que informan es lo que observaron, y que lo que observaron está confirmado por los conjuntos de datos integrados en sus marcos generales. El pensamiento convergente que todo esto exige es lo que normalmente se enseña, y se premia, en la enseñanza formal y es una actividad agradable para la mayor parte de los investigadores. Pero la interpretación requiere un cambio a otros estilos de pensamiento más creativos y divergentes (en especial, el proceso teórico más complejo, la especulación). Los investigadores neófitos pueden haber recibido muy pocos estímulos (y tener aún menos práctica) para pensar del modo descrito por KRESS.

Lo remoto de estos procedimientos y los riesgos que entraña el ir más allá de los datos para entrar en la tierra del nunca jamás poblada de inferencias, puede hacer cundir el espanto. Nuestro propósito es facilitar su ejecución y aclarar las tareas que la componen, exponiendo cómo suelen abordarse en los estudios etnográficos; consideraremos, pues, la consolidación teórica, la aplicación de teorías, la interpretación mediante metáforas y analogías y la síntesis de los resultados con las líneas de investigación relevantes.

Consolidación teórica

En el primer apartado de este capítulo, describíamos los procesos de teorización, así como los procedimientos de selección secuencial que fundamentan el desarrollo de las teorías en la recogida de datos. Estos procesos y procedimientos prefiguran los instrumentos que se utilizarán en las fases finales de un estudio. En la investigación informada por una orientación teórica explícita, las primeras fases del proceso interpretativo implican ganar una cierta perspectiva sobre los datos y averiguar si éstos encajan en el marco inicial. Por ejemplo, GOETZ (1976a, b) descubrió que las categorías de fenómenos del aula elaboradas por LOFLAND (1971) eran perfectamente adecuadas para integrar en ellas sus datos (véase Capítulo II). De no haber sido así, la investigadora las habría rechazado o habría procedido a modificarlas. Estas decisiones se toman durante la fase de recogida de datos, es decir, la interpretación comienza muy pronto en la investigación. Pues bien, estas elecciones son decisivas para conferir significado al análisis de los datos y se han de explicitar junto a la interpretación de los resultados.

En un estudio sobre la socialización de los futuros profesores, GINSBURG y Lecompte analizaron las teorías existentes sobre la socialización profesional (1980). Una de ellas señala que la configuración de la identidad profesional se deriva directamente de la formación recibida. Este modelo estructural (cf. WRONG, 1961) supone que lo que se enseña es absorbido sin más. La otra teoría (BUCHER y STELLING, 1977) caracteriza a los aspirantes a profesionales como sujetos que negocian con su entorno y modelan sus propias experiencias. A partir de estos marcos, GINSBURG y Lecompte crearon categorías dicotómicas para clasificar a sus participantes de acuerdo con lo que éstos identificaban como los factores con mayor influencia en su autoconcepto como profesores. No obstante, los datos no se ajustaron a la dicotomía. Ninguna de las teorías explicaba adecuadamente la adquisición por los estudiantes de las actitudes y comportamientos relevantes para su futura profesión. En consecuencia, el marco teórico original fue modificado para incluir en él otras categorías que se ajustaran más a los datos. Este tipo de medidas es característico de la etnografía y la diferencia de otros diseños (véase Capítulo I). Puesto que las interpretaciones se basan en los datos, los resultados no se rechazan si aquéllos no confirman una hipótesis previa. Por el contrario, son las hipótesis las modificadas.

Algunas teorías están menos elaboradas que las que acaban de mencionarse. En el estudio de Lecompte (1975) sobre cuatro clases escolares, la autora adelantó la hipótesis de que el aprendizaje como actividad intrínsecamente valiosa es algo que subrayan todos los profesores, simplemente porque este valor forma parte de las filosofías de la educación, la formación del profesorado y la cultura occidental. Sin embargo, tan sólo los datos de una de las clases apoyaron esta hipótesis. El descubrimiento de la desigual distribución de las actividades docentes reforzantes del mencionado valor obligó a una revisión tanto de los datos de las pautas de actividades y ambientes de las clases como de la información obtenida en las entrevistas a las profesoras. Ello condujo a la formulación de una hipótesis nueva, aunque relacionada con la anterior: poner el énfasis en el valor intrínseco del aprendizaje es innecesario para el buen funcionamiento de la clase. Más bien se trata de un com-

portamiento optativo que sólo se puede desarrollar una vez satisfechos los requisitos básicos relacionados con el orden y el trabajo escolar.

En algunos estudios, la primera fase de la interpretación tiene lugar durante la recogida y el análisis de los datos, cuando los resultados se ponen en relación con los marcos teóricos desarrollados originalmente. A continuación, los investigadores pasan a una segunda fase (que es por la que empiezan otros estudios), compuesta por una serie de investigaciones cuyo fin es generar tanto descripciones de los fenómenos como teorías que los expliquen. Estos últimos estudios suelen comenzar con estrategias analíticas y de recogida de datos que están informadas teóricamente. Ahora bien, este último hecho se debe simplemente a que las unidades de análisis (las divisiones impuestas a los flujos de comportamiento) se derivan ellas mismas de marcos teóricos explícitos o implícitos. No obstante, esta clase de estudios no son iniciados bajo el dominio de un marco teórico explicativo general que subsuma anticipadamente los datos. Los datos obtenidos se emplean para generar las explicaciones, porque el fin de estos estudios es crear estructuras y no construir sobre otras existentes.

Este tipo de investigación resulta incómodo a los investigadores que necesitan la seguridad que proporcionan unos sólidos fundamentos estructurales. Por añadidura, semejante proceso se les antoja a numerosos especialistas una búsqueda de explicaciones *post hoc*. Sin embargo, nosotras no creemos que sea éste el caso. GLASER y STRAUSS (1967) demuestran la utilidad de generar teorías fundadas en los datos. Estas últimas son las mejores explicaciones de los fenómenos observados. Igualmente importante es la utilización de un proceso interpretativo para la elaboración de las teorías que enmarcan inicialmente los estudios. La investigación de LECOMPTE (1975) nos servirá de ejemplo a este respecto. La investigadora hizo un uso doble de la teoría. Primero, creó una teoría sustantiva para explicar los datos que había recogido. En segundo lugar, la aplicó a otras investigaciones relacionadas y la integró con ellas para ampliar su alcance y demostrar sus posibilidades de generalización (LECOMPTE, 1981). Esta segunda etapa se explica en el apartado siguiente.

Los datos en poder de LECOMPTE indicaban que la razón de que profesoras con distintos estilos docentes se asemejaran tanto en la frecuencia de sus comportamientos de gestión debía encontrarse en la estructura y fines sociales de las clases. Los alumnos se desenvolvían en un ambiente superpoblado (cf. JACKSON, 1968), tenían que llevar a cabo ciertas tareas, y solamente había un líder (la profesora) para garantizar que la clase hiciera lo que se esperaba de ella. Estas condiciones les venían impuestas a las profesoras por la proporción profesor-alumnos de su distrito escolar, los horarios de comidas de la escuela, las guías curriculares y las puntuaciones de los tests estandarizados. Las profesoras apenas tenían control sobre todos estos factores. Independientemente de sus ideas sobre la educación, estaban obligadas a adaptar su actuación a aquéllos. El núcleo común de comportamientos de gestión era una respuesta a factores limitativos semejantes. Partiendo de esto, se configuró la hipótesis de que en una clase son necesarias varias condiciones y un cierto nivel de reglamentación, para que pueda desarrollarse cualquier actividad instructiva. Estas condiciones incluyen el orden, la atención y el cumplimiento de los horarios, ninguna de las cuales es viable sin que exista un nivel suficiente de conformidad con la autoridad del profesor. LECOMPTE indica

que dichas condiciones forman una infraestructura que constriñe toda conducta docente. Siempre que una escuela esté organizada como las observadas por la autora, la idea de democracia escolar quedará sustancialmente limitada. La hipótesis se planteó a pesar de la diversidad de estilos docentes de las cuatro profesoras del estudio.

Los vínculos entre el comportamiento docente y la organización escolar pudieron ser determinados tras una larga meditación sobre las posibles explicaciones de las semejanzas y divergencias de la actuación de las profesoras, expresadas en las áreas discrecional y de gestión. Dichos vínculos se aclararon cuando se comprendió que la mayor parte de los comportamientos discrecionales se relacionaba con la determinación y el reconocimiento de las diferencias individuales entre los alumnos, mientras que los comportamientos de gestión tenían como objeto las actividades grupales. Para ofrecer un fundamento que diera consistencia al núcleo de comportamientos de gestión de las distintas profesoras, LECOMPTE recurrió a las interpretaciones de DURKHEIM (1961) y DREEBEN (1968) de la enseñanza escolar como una tarea social que desarrolla a la vez las relaciones secundarias y los ideales de universalismo y ciudadanía. La existencia del núcleo de comportamiento de gestión se debía a su íntima relación con la naturaleza y fines básicos de la enseñanza en las sociedades contemporáneas.

Aquí finalizaba el primer informe del proyecto de investigación (LECOMPTE, 1975, 1978). La investigadora había conseguido fundamentar una explicación razonable de los enigmáticos fenómenos revelados en los datos recogidos. Una nueva etapa de la interpretación, publicada más adelante, (1981) hizo posible el desarrollo de implicaciones de mayor alcance.

Aplicación de otras teorías

En el segundo estudio elaborado por LECOMPTE a partir de su investigación de 1975, la autora utilizó la técnica de aplicación de teorías, que consiste en una búsqueda sistemática de otros estudios o marcos analíticos más abstractos o generales en que puedan integrarse los datos. Esto es lo que permite al investigador determinar las implicaciones universales del caso estudiado. Algunas veces, no se consigue una integración teórica adecuada, o se demuestra que los datos contradicen todas las teorías existentes. Entonces, el investigador debe decidir si cometió errores en la recogida o el análisis de los datos, lo que le hizo extraer conclusiones incorrectas, o bien si su trabajo subvierte o modifica consistentemente las teorías admitidas, lo que supondría un importante progreso conceptual.

La primera obra de MEAD (1928) sobre la crianza de los niños en el Pacífico Sur constituye un ejemplo excelente de unos resultados que, a los ojos de su autora, contradecían el saber convencional; MEAD había intentado estudiar en otras culturas el conocido fenómeno de la inquietud de los adolescentes respecto de la sexualidad. Sin embargo, sus datos indicaban que los adolescentes de Samoa, e incluso los niños pequeños, no se comportaban a este respecto como los europeos y norteamericanos; de hecho, no parecían experimentar inquietud alguna en torno a la sexualidad. MEAD utilizó estos datos conjuntamente con otros obtenidos en posteriores estudios realizados

en el mismo escenario geográfico (1930, 1935) y la información disponible sobre el tema relativa a Europa y Estados Unidos, para postular la existencia de diferencias culturales en los comportamientos y creencias respecto del papel de la sexualidad en la crianza de los niños. Su hipótesis fue que ello provoca importantes diferencias de personalidad entre los individuos adultos de las distintas culturas. De esta forma, no sólo se modificaron profundamente las ideas de la época sobre el desarrollo de los adolescentes, sino que se abrió todo un campo de estudio acerca de la influencia de la cultura en el desarrollo de la personalidad.

El enfoque de Lecompte (1975, 1978), es de alguna forma más modesto. Esta autora utilizó las teorías y estudios existentes como apoyo para la explicación de los resultados de su investigación en el marco de un contexto social más amplio y abstracto. Para ello, partió de las teorías de la estratificación social y de los estudios sobre la correlación entre la enseñanza escolar y el *status* ocupacional (véase Capítulo I).

Por medio de técnicas estadísticas muy sofisticadas, los sociólogos habían conseguido establecer correlaciones entre el nivel de estudios y el *status* ocupacional de padres e hijos (BLAU y DUNCAN, 1967; HADJIGHASEM, 1980). Investigaciones posteriores se inspiraron en el neomarxismo o el materialismo cultural para indicar que las formas de la enseñanza escolar recibida se relacionaban con los niveles ocupacionales posteriores de los individuos. La formación profesional y las enseñanzas no académicas se reservan para los niños de bajo *status* socioeconómico; a los que pertenecen a los grupos socioeconómicos altos se imparte una enseñanza acorde con esta posición (BOUDON, 1974; BORDIEU y PASSERON, 1977; BOWLES y GINTIS, 1976; LUNDGREN y PETTERSSON, 1979). Algunos investigadores señalaron los profundos efectos de las actitudes, expectativas y nivel educativo de los padres en el destino de sus hijos. Los niños de clase alta, por ejemplo, son socializados en el cumplimiento de las tareas, el aplazamiento de las recompensas y el reconocimiento de la legitimidad de la autoridad del profesor. Estas actitudes y conductas son reforzadas por la enseñanza formal, y se considera que su posesión contribuye a una escolaridad eficaz. Por su parte, los niños de clase baja están socializados en formas de comunicación y conocimiento expresivas (BERNSTEIN, 1971; FURLONG, 1976) y asumen roles y comportamientos adultos cuando las autoridades escolares aún no lo consideran aceptable (KAHL, 1953; STINCHCOMBE, 1964; STRODTBECK, 1961; WILLIS, 1976).

Sin embargo, cuando Lecompte efectuó su estudio en 1975, eran pocos los investigadores que habían analizado la dinámica del aula para determinar si la cultura de las clases medias es reforzada en las escuelas y cómo este fenómeno tiene lugar. Las teorías indicadas ofrecían razones explicativas de las semejanzas detectadas en el estudio de Lecompte, a saber, las pautas de comportamiento compartidas por las profesoras al margen de las diferencias entre sus grupos de alumnos, los ambientes de las clases y sus respectivas filosofías de la educación. El análisis de esta autora demuestra que las escuelas desarrollan expectativas específicas y uniformes a las cuales se espera que los alumnos se conformen. Los niños que ya han sido socializados en dichas expectativas son los que se adaptan mejor al medio escolar.

Lecompte examinó a continuación las pautas culturales de la minoría étnica predominante de sus alumnos participantes y halló que los comporta-

mientos recompensados estaban al margen de la cultura escolar, cuando no se encontraban en conflicto con ella. A estas diferencias les dedicó un estudio posterior (1981), en el que indicaba que ciertas prácticas culturales de la escuela (muchas de las cuales eran más o menos inmutables dada la forma en que las políticas y la financiación pública dictan la organización escolar) actúan directa y sistemáticamente en contra de los niños de las minorías, en este caso mejicano-americanos. LECOMPTE indica que estas prácticas escolares se ocultan bajo la apariencia de una actitud que promueve la igualdad a partir de la consideración del mérito y el rendimiento, lo que apoya tanto las funciones ideológico-democráticas de la enseñanza como sus funciones encubiertas en la estratificación social. Esto último traía como consecuencia una desigualdad entre los resultados de alumnos con, al parecer, la misma capacidad intelectual. Así, los datos recogidos en el estudio de LECOMPTE fueron comparados con los de otras investigaciones centradas en las cuestiones estructurales de la escuela y sus efectos desde distintos planos de análisis. Cuando dichas investigaciones fueron aplicadas a los datos etnográficos, empezaron a verse las posibilidades de generalización del estudio de LECOMPTE.

Metáfora, símil y analogía

El uso de metáforas, símiles y analogías requiere un pensamiento aún más divergente y un mayor talento artístico; dicho sea de paso, facilita la aparición de etnografías con títulos muy sugestivos. Pero, además, las metáforas, símiles y analogías son medios fructíferos para la determinación de relaciones entre temas aparentemente inconexos.

Algunos símiles, metáforas y analogías están inspirados en las investigaciones realizadas en otras ciencias sociales. Un ejemplo reciente es la interpretación de Cox (1980) de la asistencia a las aulas de preescolar como rito de paso, para lo que el autor utiliza el concepto formulado por VAN GENNEP (1960). Este último explicaba la función de los rituales como acontecimientos que sancionan el crecimiento y el cambio en las sociedades tribales (el reconocimiento de un cambio en la situación del individuo). Cox documenta cuatro acontecimientos comparables a los descritos por VAN GENNEP. Una serie de orientaciones dadas a los niños en sus casas y una visita a la escuela previa al comienzo de las clases, constituían la fase de separación del rito de paso: el individuo estaba cambiando su *status* de niño-en-casa por el de alumno-en-la-escuela. A final de año se celebraban dos acontecimientos en los que tomaban parte también los padres y hermanos menores de los preescolares: una visita al zoológico de las cuatro clases de preescolar y un primer almuerzo ceremonial en la cafetería de la escuela. Esta fase de incorporación suponía el reconocimiento del nuevo *status* de los niños como alumnos. Sus rituales culminantes los preparaban para el trabajo en grupo y para el aspecto más importante del control de grandes grupos en la vida de una escuela elemental: el almuerzo en la cafetería. Cox defiende que los años de preescolar desempeñan la función de fase transicional (los niños son "cuasi-alumnos") y que los acontecimientos indicados cumplen las mismas funciones, en este caso, que los rituales descritos por VAN GENNEP en las sociedades tribales.

En una analogía inspirada en marcos más empíricos y descriptivos que

teóricos, LUTZ (1982) compara el mantenimiento de la estabilidad social y política en las instituciones de educación superior con el de sociedades tribales como los *kuikuru* del Brasil central. En *Witches and Witchcraft in Educational Organizations* ("Brujas y brujería en las organizaciones educativas"), LUTZ integra los datos sobre el comportamiento de las brujas, el descubrimiento de su existencia y su muerte violenta en distintas sociedades con el *status*, el control y la causalidad en las instituciones educativas contemporáneas. A este respecto, indica que la dinámica social de los comentarios acerca de las presuntas brujas y las interacciones con ellas se asemejan a la dinámica social de las organizaciones contemporáneas para el tratamiento de los individuos marginados y los agentes del cambio social, el establecimiento de la cohesión organizativa y el mantenimiento del control administrativo. Aunque LUTZ no señala explícita ni implícitamente que los decanos de las facultades se dediquen a hechizos y brujerías, su analogía aclara las prácticas organizativas de estas instituciones comparándolas y contrastándolas con grupos sociales totalmente diferentes. La analogía de LUTZ está basada en las premisas del funcionalismo estructural: todas las sociedades, tanto tradicionales como contemporáneas, tienen ciertas necesidades que han de satisfacer. Las estructuras desarrolladas para la ejecución de las funciones correspondientes varían, pero la dinámica que las hace surgir es similar. En el bien trabado marco argumental de LUTZ, la analogía es bastante plausible.

La metáfora se utiliza como instrumento analítico en el informe de BARNHARDT (1982) sobre la interacción lingüística entre alumnos *athabaskan* y profesores de su misma etnia. Esta autora y sus colaboradores descubrieron que conceptos como ritmo, tempo, fuerza y compás, que estructuran las composiciones musicales, pueden ser también utilizados para modelar las pautas de la interacción física y lingüística en las aulas. Cada cultura genera pautas de ritmo, tempo y compás para la comunicación y el contacto entre sus miembros en los diversos escenarios sociales, y la comunicación se facilita cuando dichas pautas son compartidas. Así, BARNHARDT indica que los profesores *athabaskan* tenían éxito con los alumnos de su comunidad porque "sintonizaban" con facilidad con las pautas de interacción y comunicación apropiadas culturalmente, lo que no ocurría con profesores del exterior. La autora compara también el rol elegido por el profesor *athabaskan* con el del director de una orquesta de jazz, que da la entrada para que comience la música, emite un mínimo de señales para apoyar la ejecución y se funde con el grupo, en lugar de dirigirlo. Esta analogía se puede comparar a la autodescripción, registrada por SMITH y GEOFFREY (1968), de un profesor anglosajón como "director de circo", con ojos en todas partes y que controla los acontecimientos en todo momento (véase Capítulo 1).

Síntesis

El ejemplo anterior del trabajo de MEAD ilustra cómo, para alcanzar una síntesis superadora de las teorías existentes, el investigador ha de buscar previamente ideas en varios contextos o desde distintas perspectivas.

La síntesis requiere un esfuerzo inter o intradisciplinar. Los investigadores

integran datos y conceptos provenientes de numerosas investigaciones, algunos de los cuales parecen insignificantes o incluso contradictorios entre sí. Por otra parte, la confianza del investigador en sus resultados puede tambalearse cuando su nueva configuración sustituye a las que mantienen sus maestros o la comunidad científica, o a las creencias culturales o el saber convencional.

La obra de OGBURN (1978) combina los datos sobre el *status* ocupacional de su etnografía sobre los habitantes de bajo nivel de renta de "Burgherside" (1974) con otros estudios sobre las minorías étnicas de Estados Unidos, Gran Bretaña, Nueva Zelanda, India, Japón e Israel. El autor analiza el *status* de estas minorías en sociedades con ideologías culturales igualitarias. Revisa distintas teorías de la desigualdad social, incluidas las que tratan la privación y el conflicto cultural y las deficiencias intelectuales y educativas; estas teorías y las estrategias correctoras derivadas de ellas son analizadas en el contexto de la historia social. El material recogido se utiliza para probar la hipótesis de OGBURN, relacionada con la teoría de estratificación social, de que en las sociedades existe un techo ocupacional para grupos minoritarios específicos, incluso aunque dichos grupos no parezcan diferenciarse mucho de otros de más alto *status*. Asimismo el autor defiende que, tanto las minorías desfavorecidas como los grupos de alto *status*, responden a las medidas correctoras de formas que perpetúan la desigualdad. Sostiene, como hace HURN (1978), que la modificación de las instituciones familiares y educativas no sirve para promover la igualdad social, pues ninguna de ellas se relaciona directamente con la fuente del problema: el acceso al poder económico.

De forma parecida, BOWLES y GINTIS (1976) y CARNOY (1972) son autores muy controvertidos, no sólo porque atacan audazmente los mitos culturales respecto de las posibilidades de igualdad social, sino también porque documentan de forma exhaustiva (empírica y teóricamente, con numerosas fuentes y tipos de datos) que la escuela no puede transformar la sociedad; idea difícilmente aceptable por educadores y políticos. Para construir estas síntesis, los investigadores utilizan los mismos procesos de teorización descritos anteriormente: receptividad y apertura perceptivas, comparación, contrastación, agregación y ordenación; establecimiento de relaciones y especulación. De esta forma, el proceso analítico se repite en los niveles de abstracción y generalización cada vez más altos del proceso de investigación.

RESUMEN

La mayor parte de los etnógrafos dividen la presentación de sus conclusiones en cuatro fases, si bien la organización de éstas y la importancia relativa concedida a cada una varían considerablemente. Dichas fases son: presentación resumida de los datos, interpretación de éstos, integración de los hallazgos con áreas de interés más amplias y aplicaciones o significación de dichos hallazgos.

La presentación resumida de los datos suele consistir en una exposición descriptiva (a veces presentada en forma gráfica), que especifica los atributos de los fenómenos investigados. En algunos casos, éstos pueden aparecer organizados con arreglo a modelos categoriales que describen grupos de atributos

o fenómenos. Esta fase de las conclusiones está caracterizada por la presencia de descriptores concretos o cuantificaciones referidos únicamente a los fenómenos investigados.

La interpretación de los datos exige que el etnógrafo especifique lo que éstos significan para las cuestiones planteadas en el estudio, así como las razones de la importancia atribuida a ciertos significados. La interpretación está compuesta por enunciados explicativos de relaciones causa-efecto, que pueden ser predictivos o *a posteriori* de los hechos. En esta fase, el investigador señala la relación empírica entre las categorías de fenómenos y sus atributos. En algunos casos, todo ello puede aparecer en forma de modelos procesuales en los que no sólo se especifican las categorías, sino que se definen también las relaciones.

En la fase de integración, los etnógrafos van más allá del fenómeno inmediato investigado para especificar el modo en que los datos se relacionan con los datos. En los estudios predominantemente inductivos, las abstracciones se deben integrar tanto con los datos como con la teoría, para crear un sistema coherente con el que explicar o comunicar el significado de la investigación. En estudios de carácter más deductivo, los investigadores deben demostrar que la evidencia recogida y el diseño de la investigación prueban o refutan las hipótesis desarrolladas a partir de sus teorías *a priori*. En ambos casos, es decir, tanto si el investigador ha tomado como punto de partida un diseño de investigación deductivo-verificativo como uno inductivo-generativo, el modo de teorización elegido para construir la argumentación general conducente a la obtención de las conclusiones del estudio debe ser aplicado consistentemente en toda la fase de integración. La medida en que el diseño de la investigación esté definido estrictamente y sea fiable, los datos sean densos y exhaustivos, y tanto éstos como el análisis se muestren relevantes para las cuestiones originales de la investigación, determina el poder persuasivo de las inferencias en las que se basan los enunciados interpretativos.

El proceso de teorización que orienta un diseño etnográfico tiene un papel especialmente importante en las fases de interpretación e integración de los datos. En los estudios predominantemente inductivos, las abstracciones se deben integrar tanto con los datos como con la teoría, para crear un sistema coherente con el que explicar o comunicar el significado de la investigación. En estudios de carácter más deductivo, los investigadores deben demostrar que la evidencia recogida y el diseño de la investigación prueban o refutan las hipótesis desarrolladas a partir de sus teorías *a priori*. En ambos casos, es decir, tanto si el investigador ha tomado como punto de partida un diseño de investigación deductivo-verificativo como uno inductivo-generativo, el modo de teorización elegido para construir la argumentación general conducente a la obtención de las conclusiones del estudio debe ser aplicado consistentemente en toda la fase de integración. La medida en que el diseño de la investigación esté definido estrictamente y sea fiable, los datos sean densos y exhaustivos, y tanto éstos como el análisis se muestren relevantes para las cuestiones originales de la investigación, determina el poder persuasivo de las inferencias en las que se basan los enunciados interpretativos.

En las páginas anteriores, hemos abordado las estrategias y procesos cognitivos utilizados por los etnógrafos en el análisis e interpretación de sus datos. Hemos subrayado las semejanzas y diferencias de los procesos utilizados por los etnógrafos y los que emplean otros investigadores. La etnografía no utiliza procesos analíticos radicalmente distintos de los de otras tradiciones, pero sí los sitúa en fases diferentes del proceso de investigación y los define con mayor amplitud que la propia de los procedimientos estadísticos, que son los que configuran el análisis en los estudios de tipo más cuantitativo.

También hemos subrayado que el análisis de los datos implica algo más que su mero registro. El informe de un estudio debe indicar qué significan los resultados y cómo éstos hacen avanzar una línea concreta de investigación, añaden algo significativo a un cuerpo de conocimientos o modifican las teorías e hipótesis existentes. La teorización, más los instrumentos de la consolidación, la aplicación, la metáfora y la analogía y la síntesis, permiten a los investigadores interpretar sus datos e integrar sus resultados en el *corpus* general de conocimientos que constituye la disciplina a la que pertenecen. Las preguntas sobre la eficacia de los investigadores en la realización de todas estas tareas, así como la solidez de sus conclusiones, se abordan en el capítulo siguiente.

CAPITULO VII

Evaluación del diseño etnográfico*

Los capítulos anteriores han expuesto la arquitectura y la ingeniería de la etnografía, esto es, su estructura y diseño, así como los materiales y procedimientos necesarios para su ejecución. A fin de indicar los problemas y las formas de conocimiento a que mejor se adapta la etnografía, la hemos considerado en el contexto general de la investigación científica y de otros modelos de investigación.

Los primeros capítulos describen la práctica etnográfica. En ella, los etnógrafos se interesan tanto por la calidad y credibilidad de su trabajo como por su diseño y ejecución. Seguidamente, ofreceremos algunas directrices para valorar si una etnografía ha sido diseñada y ejecutada adecuadamente y si sus resultados se pueden considerar legítimos. El objetivo de este capítulo es facilitar, tanto las evaluaciones internas que efectúan los investigadores en el curso de su trabajo, como las externas, que son las realizadas por otros expertos para determinar el mérito de un estudio etnográfico.

EL CONTROL DE CALIDAD ETNOGRAFICO

La primera parte del capítulo aborda los problemas de la fiabilidad y la validez de la investigación etnográfica. Son numerosos los investigadores que consideran los resultados de la etnografía como no fiables y carentes de validez y de posibilidad de generalización. Algunos etnógrafos ignoran estas críticas, acudiendo a un argumento clásico: puesto que los fines de la etnografía son descriptivos y generativos y no verificativos, tales juicios son irrelevantes. Sin embargo, otros, para quienes la etnografía comprende los tres tipos de fines, han desarrollado estrategias para afrontar las amenazas a la credibilidad de los resultados etnográficos. Algunos incluso, han codificado

*El capítulo VII es una adaptación de Margaret D. LECOMPTE y Judith PREISSELE GOETZ "Problems of reliability and validity in ethnographic research", *Review of Educational Research* 52, págs. 31-60, 1982.

sus técnicas para que resulten comprensibles para las diversas disciplinas y tradiciones científicas (p. ej., ADAMS y PREISS, 1960; CICOUREL, 1964; DENZIN, 1978; FILSTEAD, 1970; HANSEN, 1979; MCCALL y SIMMONS, 1969; NAROLL, 1962; PELTO y PELTO, 1978).

Puesto que, independientemente de los fines concretos de una investigación, ignorar las amenazas a su credibilidad implica debilitarla, pensamos que los etnógrafos deben considerar la falta de fiabilidad y validez un peligro grave para el valor de los resultados de su trabajo. No obstante, las técnicas que se utilizan para afrontar estas amenazas difieren de las típicas de los estudios experimentales. El objetivo del primer apartado de este capítulo es aplicar los fundamentos de la fiabilidad y validez internas y externas propias de las tradiciones positivistas, al trabajo de los etnógrafos y de otros investigadores cualitativos. En este proceso, se traducirán dichos fundamentos a términos que sean relevantes para los investigadores de las corrientes cualitativa, etnográfica y fenomenológica.

En la segunda parte se sugieren algunas directrices para evaluar la calidad de los componentes fundamentales de los estudios etnográficos. Hasta cierto punto, se trata de un proceso intuitivo y subjetivo; al igual que PIRSIG (1974), un especialista distingue la calidad en cuanto la ve. Sin embargo, la tarea científica requiere algo más que intuición. Deben establecerse criterios claros de evaluación que, a su vez, puedan ser analizados y valorados por las comunidades científicas. Dichos criterios podrán utilizarse para valorar estudios aislados, así como para medir los méritos comparativos de un conjunto de investigaciones relacionadas.

Esto tiene una importancia especial cuando los datos etnográficos se comparan con los resultados obtenidos con otros modelos de investigación, como los diseños de muestras y la experimentación. En estas circunstancias, un sistema de evaluación de diseños etnográficos aumenta el valor de la etnografía como fuente legítima de conocimientos científicos. Un marco de evaluación permite asimismo la clasificación de los diseños etnográficos con arreglo a varias dimensiones que indican su carácter más o menos etnográfico, lo que se aplicaría al problema de las variantes que ha dado origen a los debates actuales sobre si ciertas aplicaciones etnográficas traicionan o no la pureza de los diseños de la tradición clásica (véase Capítulo I). Un marco de evaluación sistemático permite además averiguar la calidad de las etnografías que aparecen en propuestas de investigación, artículos de revistas, comunicaciones a congresos y conferencias. Por último, proporciona a los expertos dedicados a la realización de análisis comparativos una base estructurada para valorar los datos etnográficos pertinentes para un tema dado y, asimismo, permite a los investigadores que están diseñando estudios empíricos o elaborando sus informes, valorar el trabajo ya realizado en las áreas en que están interesados.

LA CREDIBILIDAD EN ETNOGRAFIA

La credibilidad exige que sean aplicadas las reglas relacionadas con la fiabilidad y la validez siempre que se utilicen técnicas etnográficas, incluso cuando éstas están encuadradas en un diseño general de orientación más po-

sitivista. La fiabilidad de una investigación etnográfica depende de la solución de sus problemas de diseño internos y externos (HANSEN, 1979). La *fiabilidad externa* se relaciona con la cuestión de si un investigador independiente descubriría los mismos fenómenos o elaboraría idénticos constructos en el mismo escenario u otro similar. La *fiabilidad interna* se refiere al grado en que un segundo investigador, a partir de un conjunto de constructos elaborados previamente, ajustaría a ellos sus datos como se hizo en la investigación original.

Mientras que la fiabilidad se relaciona con la replicabilidad de los descubrimientos científicos, la validez concierne a su exactitud. La determinación de la validez exige, 1) la estimación de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica y 2) la estimación de si los constructos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana (HANSEN, 1979; PELTO y PELTO, 1978). La *validez interna* se refiere a la medida en que las observaciones y mediciones científicas son representaciones auténticas de alguna realidad; la *validez externa*, al grado en que dichas representaciones son comparables legítimamente si se aplican a diversos grupos.

Aunque la fiabilidad y la validez son problemas compartidos por etnógrafos, experimentadores y otros investigadores, ciertos factores que afectan negativamente a la credibilidad de los resultados en los diseños experimentales desaparecen en la investigación etnográfica, mientras que otros se definen de forma especial. Los modos suposicionales y convenciones de diseño presentados en el Capítulo I señalan las diferencias entre la etnografía y la experimentación en fines, estructura y presuposiciones. Para comparar y contrastar las amenazas a la fiabilidad y la validez de los estudios etnográficos, volveremos a este marco diferenciador a fin de esclarecer la relevancia de los intentos de aumentar la credibilidad realizados en distintas tradiciones.

En primer lugar, abordaremos los problemas de la fiabilidad y su solución en los estudios etnográficos. A esto le sigue un análisis de los problemas relacionados con la validez. En ciertos aspectos, ambas cuestiones coinciden en parte; lo que amenaza la fiabilidad de la investigación etnográfica puede también poner en peligro su validez. Aquí, ambas se considerarán separadamente por motivos expositivos, aunque se indican sus coincidencias parciales. Asimismo se tienen presentes las tres características fundamentales del diseño etnográfico: la atención al contexto, el eclecticismo de los enfoques teóricos y el énfasis en el análisis comparativo.

FIABILIDAD

La fiabilidad se refiere a la medida en que se pueden replicar los estudios. Exige que un investigador que utilice los mismos métodos que otro, llegue a idénticos resultados. Ello plantea un enorme problema en las investigaciones sobre el comportamiento natural o los fenómenos únicos. El establecimiento de la fiabilidad de un diseño etnográfico se complica aún más por la naturaleza de los datos y del proceso de investigación, por los usos de la presentación de los resultados y por la formación que reciben los investigadores de este campo.

Exigencias de la fiabilidad etnográfica

Si se los compara con los diseños experimentales de laboratorio, estrictamente controlados, o con los experimentos de campo, los diseños etnográficos parecen resistirse a todo intento de replicación. El tipo de datos y los procedimientos que los caracterizan pueden excluir la utilización de controles estandarizados, esenciales en la investigación experimental. Para ajustarse a las limitaciones impuestas por el control experimental, es necesaria una manipulación de los fenómenos que deforma su aparición natural. Por otra parte, los intentos de realizar mediciones rigurosas pueden impedir la elaboración de categorías analíticas potentes si los fenómenos observados son reducidos o estandarizados prematura o inadecuadamente.

EL PROBLEMA DE HERACLITO

Las situaciones únicas no pueden ser reconstruidas con precisión; incluso la duplicación exacta de los métodos de investigación puede no producir resultados idénticos. Como Heráclito, que no podría entrar dos veces en el mismo río, los investigadores son incapaces de duplicar exactamente un acontecimiento natural anterior. Puesto que la investigación etnográfica tiene lugar en escenarios naturales y a menudo intenta registrar procesos de cambio, resulta especialmente vulnerable a las dificultades de replicación. El estudio de FUCHS (1966) de un incidente racial en una escuela elemental urbana, por ejemplo, no puede replicarse exactamente ya que no es posible reproducir la situación. Los problemas de unicidad e idiosincrasia pueden llevar a afirmar que es imposible replicar un estudio etnográfico. Sin embargo, la generación, perfeccionamiento y validación de constructos y postulados puede no exigir la replicación de las situaciones. Por lo demás, puesto que el comportamiento humano no es nunca estático, ningún estudio, independientemente de sus métodos y diseños, puede ser replicado con exactitud.

PRESENTACION DE LOS RESULTADOS

En etnografía, la fiabilidad se ve afectada por las tradiciones e ideologías de la antropología y la sociología de campo respecto de la presentación de los informes de las investigaciones. Como consecuencia del debate sobre si la antropología es un arte (p. ej., EVANS-PRITCHARD, 1962) o una ciencia (p. ej., KAPLAN y MANNERS, 1972) se ha establecido el uso de presentar los resultados de los estudios etnográficos con sentido artístico y de forma que resulte accesible al lector profano. Aunque tal estilo hace más persuasiva la transmisión del conocimiento cultural, las consideraciones estéticas que lo guían confieren a los informes etnográficos una apariencia idiosincrásica. Todo esto contrasta con la experimentación, dado que todos los investigadores que la practican están familiarizados con las técnicas analíticas y estadísticas apropiadas en cada momento. Dichas técnicas están codificadas en libros de texto

y son compartidas por las distintas disciplinas.¹ Una serie de normas establecidas dictan también los elementos que deben aparecer en el informe de una investigación y su orden.

La tradición de presentar los resultados de forma sugestiva, combinada con las limitaciones de espacio de las revistas especializadas, ha provocado que se utilicen descriptores abreviados para las referencias al diseño de la investigación y a las técnicas de análisis, inteligibles para otros investigadores pero engañosos para los no iniciados. En etnografía, los datos se recogen sobre todo en forma de notas de campo, redactadas sobre el terreno o bien inmediatamente después de producido el hecho, según las posibilidades éticas y logísticas del momento (véase Capítulo V). Con frecuencia, la inclusión de largos extractos de notas de campo resulta imposible, a causa de las limitaciones impuestas a la longitud del manuscrito. Por otra parte, al ser la etnografía un procedimiento de investigación multimodal, los etnógrafos recurren a distintas técnicas para completar y confirmar sus notas de campo, incluidas manipulaciones semejantes a las que practican los investigadores experimentales (WILSON, 1977). Describir una investigación limitándose a señalar su condición de etnografía puede ocultar, pues, la utilización en ella de observaciones sobre el terreno, entrevistas estructuradas y no estructuradas, pruebas proyectivas, fotografías y vídeos y análisis de muestras.

TIPOS DE FORMACION

Los etnógrafos, debido a la herencia intelectual que comparten y la familiaridad con las técnicas comunes de investigación que adquieren en su aprendizaje profesional, parecen suponer, a veces, que los destinatarios de sus informes conocen los métodos y procedimientos habituales de recogida de datos. Por otra parte, ellos mismos reconocen la necesidad de ir más allá de los artículos de las revistas especializadas y examinar las descripciones más completas de los diseños y estrategias de recogida de datos y análisis contenidas en los informes técnicos y monografías. En algunos casos, para replicar un estudio puede ser necesario incluso ponerse en contacto directo con quien desarrolló la investigación original. Ahora bien, suponer la familiaridad de los lectores con todos estos extremos es asumir que todos ellos poseen una formación especializada similar. Sin embargo, este no tiene por qué ser el caso, por ejemplo, de investigadores encuadrados en otras tradiciones.

Por otra parte, los estudios etnográficos reflejan la personalidad de sus autores; no hay dos etnógrafos que trabajen de la misma forma. Por tanto, el no especificar con precisión las actividades realizadas puede causar problemas

¹ Las propuestas para que se lleve a cabo una codificación sistemática que abarque a las disciplinas que utilizan técnicas experimentales, estadísticas y, en general, de carácter cuantitativo, no implican que haya que adoptar un único enfoque a los problemas de diseño o que sea necesario un acuerdo entre los especialistas respecto de la significación de los problemas o la eficacia de una solución [véase COOK y CAMPBELL (1979) para una exposición a grandes rasgos de varias de las cuestiones que se plantean en el diseño cuantitativo]. Hemos simplificado nuestro tratamiento de los métodos cuantitativos para contrastarlos más fácilmente con los métodos cualitativos. Téngase en cuenta, sin embargo, que las estrategias cuantitativas han sido objeto de explicaciones mucho más amplias y sistemáticas que la metodología cualitativa, lo que ha contribuido a la riqueza de los debates entre experimentadores, estadísticos y analistas de muestras.

de fiabilidad graves. La especificación insuficiente de los diseños utilizados ha llegado a suscitar controversias incluso entre etnógrafos. PELTO y PELTO (1978) y KAPLAN y MANNERS (1972) recuerdan a este respecto la famosa discrepancia entre dos estudios de un mismo pueblo mejicano realizados por distintos antropólogos (LEWIS, 1951; REDFIELD, 1930), que se debió a la utilización de diseños que no eran equivalentes. REDFIELD y LEWIS abordaron cuestiones distintas, utilizaron métodos diferentes en distintos períodos de tiempo y obtuvieron las respuestas de segmentos de población alternativos. Además, realizaron sus estudios desde distintas y no explicitadas visiones del mundo y supuestos científicos. El problema se agravó con la presentación que ambos hicieron de sus resultados como representativos del sistema de creencias y la estructura social del pueblo entero, en lugar de referirlos a las unidades realmente investigadas.

Los problemas de fiabilidad externa e interna, en cuanto amenazas a la credibilidad de la investigación, no afectan sólo a los etnógrafos. No obstante, aquí se analizarán en el contexto etnográfico indicándose las soluciones que les han dado los investigadores de esta tradición.

Fiabilidad externa

Aunque no existen estudios con una fiabilidad externa que sea perfecta, la unicidad y complejidad de los fenómenos investigados mediante diseños etnográficos, así como la índole idiosincrásica de estos últimos, plantean a los etnógrafos problemas de más envergadura que los que tienen que afrontar otros investigadores (HANSEN, 1979; PELTO y PELTO, 1978). El etnógrafo aumenta la fiabilidad externa de sus datos determinando e intentando dar solución a cuatro problemas principales: los referidos al *status* del investigador, la selección de informantes, las situaciones y condiciones sociales, los constructos y premisas analíticos y los métodos de recogida y análisis de datos.

STATUS DEL ETNOGRAFO

La cuestión del *status* del investigador puede formularse así: ¿hasta qué punto los investigadores son miembros de los grupos que estudian, y qué posiciones tienen en éstos? En cierto modo puede afirmarse que es imposible que un etnógrafo replique los hallazgos de otro, porque el flujo de información depende del rol social que se adquiere en el seno del grupo en estudio, así como del conocimiento que dicho grupo considera apropiado que posea quien desempeña dicho rol (WAX, 1971). De esta forma, las conclusiones obtenidas por el etnógrafo se ven afectadas por el rol que haya desempeñado en el escenario de su investigación. Otros investigadores no obtendrán resultados comparables a menos que puedan desarrollar posiciones equivalentes o alguien lo haga por ellos. Aunque la aplicabilidad de los resultados obtenidos por un etnógrafo con una posición restringida en el grupo puede no ser muy amplia, no por ello esos resultados dejan de ser legítimos. GLASER y STRAUSS (1967) denominan a las facetas de los fenómenos así descubiertas "secciones de datos" que, tomadas en conjunto, proporcionan una represen-

tación total de la vida del grupo: en efecto, los resultados obtenidos desde una posición concreta perfilan facetas de la realidad de un grupo cuyos aspectos restantes podrán ser identificados desde otras posiciones. Por ejemplo, el análisis de McPHERSON (1972) de la enseñanza escolar en una pequeña ciudad de Estados Unidos está basado en las observaciones que efectuó cuando era profesora de una escuela elemental. Su descripción de los escolares está afectada por la estrechez de su perspectiva de docente y sólo podría ser replicada por otros investigadores que adquirieran roles comparables. Otros estudios sobre alumnos de pequeñas ciudades norteamericanas desarrollados desde otras posiciones se deben considerar, pues, comparativos o complementarios, pero no replicaciones.

El hecho de que los datos etnográficos dependan de las relaciones sociales que se desarrollan entre el investigador y los participantes exige una información clara de los roles y *status* de aquél en los grupos estudiados (p. ej., SIEBER, 1981). Es más, algunos investigadores penetran en los escenarios como observadores no participantes y restringen sus relaciones con los miembros del grupo, mientras otros desarrollan vínculos de amistad que les permiten o les impiden el acceso a distintos tipos de información.

SELECCION DE INFORMANTES

La identificación de los informantes está relacionada con el rol adquirido por el investigador. Cada informante tiene acceso a una información única y característica y, por otra parte, ninguno puede por sí solo proporcionar todos los datos. El investigador que pretenda replicar un estudio debe entablar contacto con individuos semejantes a los que actuaron como informantes en la investigación original. A fin de conjurar la amenaza para la fiabilidad que supone la variedad de posibles informantes, la práctica habitual es incluir en los informes, además de las decisiones que condujeron a su selección, descripciones pormenorizadas de estas personas. En ellas se detallan los rasgos personales que el investigador considera importantes, así como los que juzgan pertinentes los propios informantes y el resto de los miembros del grupo.

SITUACIONES Y CONDICIONES SOCIALES

Un tercer factor que influye en el contenido de los datos etnográficos es el contexto social en que tiene lugar su recogida. Los informantes pueden no considerar igualmente apropiado revelar los mismos datos en contextos y circunstancias distintos. En su estudio sobre la educación en "Burgherside", OGBU (1974) distingue cuidadosamente la información facilitada por los padres en la escuela de aquella que suministraban en sus domicilios. Con extensas citas de sus notas de campo, el autor demuestra que tal discrepancia era un hecho reconocido y debatido por los mismos padres. Las experiencias de OGBU subrayan la necesidad de que los etnógrafos especifiquen en sus informes los escenarios sociales de sus recogidas de datos.

También otras circunstancias sociales afectan a la naturaleza de la información que facilitan los participantes. En su análisis de la cultura de los es-

tudiantes de medicina, BECKER y cols. (1961) distinguen entre los datos obtenidos, cuando los participantes se encontraban a solas con el investigador y cuando están en contextos grupales. El estudio indica que las conductas de los individuos difieren según se hallen o no en presencia de otros.

La descripción de los contextos físicos, sociales e interpersonales de la recogida de datos aumenta la replicabilidad de los estudios etnográficos. En cierta medida, estos factores se encuentran sometidos a la influencia de variables temporales. Por ejemplo, un escenario adecuado para las actividades de recogida informal de datos con un grupo de clase de una escuela secundaria, es a veces un lugar anatemizado por el grupo que ocupa la misma clase el semestre siguiente. Las descripciones de los contextos deben incluir no sólo sus características, sino también sus funciones y estructuras.

PREMISAS Y CONSTRUCTOS ANALITICOS

Aun en el caso de que un investigador reconstruya las relaciones y duplique informantes y contextos sociales, la replicación seguirá siendo imposible si los constructos, definiciones o unidades de análisis que modelaron la investigación original resultan excesivamente personales o no están especificados de forma adecuada. Es decir, hace falta explicitar los supuestos y metateorías que subyacen a la elección de la terminología y los métodos de análisis. El concepto de cultura, por ejemplo, no es definido de la misma forma por todos los investigadores. Algunos lo utilizan como concepto global: para LINTON (1945) consiste en el modo de vida de una población. Otros prefieren definir la cultura de forma más restringida, desde las perspectiva del comportamiento observado (HARRIS, 1980). Hay quien niega que exista un constructo analítico independiente llamado cultura, y prefiere analizar minuto a minuto las interacciones a través de las que los individuos y grupos pequeños comparten y negocian los significados (p. ej., FURLONG, 1976; GEARING, 1973, 1975). Los estudios culturales que partan de alguna de estas definiciones llevarán su impronta y diferirán de las demás en conformidad con ella.

Las definiciones de los conceptos han de ser claras y lo suficientemente intersubjetivas para que resulten inteligibles a otros investigadores y, cuando sea oportuno, a los participantes investigados. La formulación de un concepto varía según se haya desarrollado en la literatura especializada y dependiendo de sus funciones en el fin y en el diseño de un estudio. Por ejemplo, los conceptos denominados operacionales se definen previamente a la recogida de datos en términos de cómo serán observados o medidos; por su parte, los conceptos sensibilizadores se mantienen intencionadamente vagos y abstractos hasta que el investigador ha reunido datos suficientes para aclarar y delimitar sus perfiles (DENZIN, 1978, págs. 16-17). Como hemos indicado en el Capítulo VI, los informes de las investigaciones deben señalar qué conceptos y definiciones permanecieron constantes a lo largo del proceso de investigación y cuáles fueron generados, desarrollados o perfeccionados en las fases de recogida, análisis e interpretación de los datos.

La explicitación de las premisas teóricas y definiciones que informan la investigación facilita la replicación de los estudios. Sin embargo, la elaboración de constructos y términos de bajo nivel inferencial puede perjudicar la

fiabilidad interna y la externa. A menos que se definan con sumo cuidado las categorías y se refieran brevemente sus antecedentes, los peligros de la idiosincrasia y la falta de comparabilidad se acentúan de forma considerable, pudiendo resultar imposible llegar a establecer la fiabilidad inter-observador. Por otra parte, algunos etnógrafos recurren a sistemas clasificatorios establecidos con anterioridad (p. ej., HENRY, 1960; HILGER, 1966; WHITING y cols., 1966) sólo porque son bien conocidos y resultan sencillos de aplicar. Sin embargo, una confianza indebida en este tipo de sistemas puede llevar a una categorización prematura que represente mal los datos, o a una estandarización y una reducción mecánica que trivialicen los hallazgos etnográficos.

MÉTODOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Un ideal en el que están empeñados muchos etnógrafos es lograr una presentación tan diáfana de sus métodos que otros investigadores puedan servirse de los informes originales como guías prácticas para replicar sus estudios (p. ej., BECKER y cols., 1968; MEHAN, 1979; OGBU, 1974; SMITH y GEOFFREY, 1968; WOLCOTT, 1973). Con frecuencia, el hecho de no especificar los métodos de recogida y análisis de datos tiene que ver con la brevedad que las revistas especializadas exigen en los manuscritos que se les envían. PELTO y PELTO (1978) señalan la frecuencia con que los autores de los artículos no informan suficientemente de sus diseños y metodología. Hasta cierto punto, esto se debe a la dificultad de explicar en pocas frases el alcance y desarrollo de las técnicas de investigación etnográficas.

Ciertos etnógrafos parecen suponer que las formas de recogida de datos y la función de éstos son evidentes para el lector y están lo suficientemente estandarizadas para no requerir explicaciones adicionales. Sin embargo, la replicabilidad, así como la evaluación adecuada de un estudio etnográfico, son imposibles a menos que se identifiquen con precisión y se describan exhaustivamente las estrategias de recogida de datos: las variantes de las estrategias observacionales y de entrevistas, los distintos métodos no interactivos y las estrategias utilizadas para ampliar, modificar y matizar los datos mientras los investigadores permanecieron en el campo. Además, se debe incluir el tipo de registro de las observaciones (automático o por escrito), cuándo se redactaron las notas de campo (*in situ* o *post hoc*), las circunstancias en que se desarrollaron las entrevistas y la integración en el estudio de los materiales obtenidos de distintas fuentes.

Aunque todos estos consejos pueden resultar por demás evidentes a un investigador experimental, las técnicas etnográficas no son algo completamente aprehendido ni compartido por todas las disciplinas que las utilizan en la actualidad (BURNS, 1976; HERRIOTT, 1977; IANNI, 1976; WOLCOTT, 1971). Hasta que se desarrollen descriptores comunes para todas estas técnicas, la descripción cuidadosa de las actividades realizadas debe sustituir a las actuales denominaciones abreviadas que dificultan la consecución de niveles suficientes de fiabilidad.

Más importante aún para la fiabilidad externa e interna que la especificación de las técnicas de recogida de datos, es la identificación de las estrategias generales del análisis. Para establecer la credibilidad, fiabilidad y validez

de una etnografía no basta afirmar algo así como que se ha realizado un análisis cuidadoso de la información reunida. El investigador debe especificar con claridad y exponer exhaustivamente los procesos de análisis utilizados, así como facilitar una información retrospectiva del examen y síntesis de los datos. Puesto que la fiabilidad depende de la posibilidad de que otros investigadores reconstruyan las estrategias analíticas originales, únicamente son replicables las etnografías cuyos informes pormenorizen suficientemente todos estos procedimientos.

Fiabilidad interna

Los problemas de fiabilidad interna de los estudios etnográficos plantean la cuestión de la coincidencia entre varios etnógrafos que actúen en un solo estudio. El tema es de gran importancia cuando un investigador o equipo de investigadores utilizan las técnicas etnográficas para el estudio de una misma cuestión en varios escenarios (p. ej., CASSELL, 1978; HERRIOTT, 1977; HERRIOTT y GROSS, 1979; RIST, 1981; STAKE y EASLEY, 1978; TIKUNOFF y cols., 1975; WHITING, 1963). En el marco de la fiabilidad interna es esencial la fiabilidad "inter-medidor" o "inter-observador", es decir, la medida en que los complejos significativos de varios observadores muestran la congruencia suficiente para que puedan considerarse equivalentes sus inferencias relativas a los fenómenos.

Puesto que los etnógrafos raramente utilizan protocolos estandarizados para los que la fiabilidad inter-medidor es crucial, la cuestión principal es si varios observadores coinciden entre sí y con el creador de los constructos originales en sus clasificaciones, o en una tipología que permita iniciar la categorización. Esto es, puesto que los etnógrafos pocas veces cuantifican o codifican los fenómenos, resulta más adecuado denominar a sus coincidencias, "fiabilidad inter-observador". Lo que se pretende, en efecto, es coincidir en la descripción y composición de los acontecimientos y no en la determinación de su frecuencia. El tema es fundamental para la mayoría de los etnógrafos. Un escenario puede admitir sólo a uno o unos pocos observadores. Sin una corroboración aportada por otros, la investigación realizada puede ser acusada de idiosincrásica y carente de un registro cuidadoso y sistemático de los fenómenos. Para proteger sus estudios de las amenazas a su fiabilidad interna, los etnógrafos suelen utilizar una de estas cinco estrategias: descriptores de bajo nivel inferencial, varios investigadores, participantes ayudantes, revisión por otros investigadores y datos registrados automáticamente.

DESCRIPTORES DE BAJO NIVEL INFERENCIAL

Las transcripciones palabra por palabra de las conversaciones de los participantes, las descripciones tomadas de las notas de campo u otros registros observacionales y formuladas lo más concreta y precisamente posible, así como otros datos brutos como las citas directas de fuentes documentales, constituyen la evidencia principal para estimar la validez de un informe et-

nográfico. WOLCOTT (1975) destaca que basándose en este material, los censores, críticos y demás lectores pueden aceptar, rechazar o modificar las conclusiones extraídas por un investigador. Otros expertos (p. ej., PATTON, 1980) subrayan la importancia de informar también de cualquier dato negativo o discrepante respecto de dichas conclusiones. Las etnografías que observan estas normas son ricas en datos primarios y ofrecen numerosos extractos de las notas de campo; en general, se consideran las más creíbles (p. ej., BOSSERT, 1979; LEEMON, 1972; MODIANO, 1973; SMITH y KEITH, 1971; WARD, 1971; WOLCOTT, 1977).

VARIOS INVESTIGADORES

La mejor defensa contra las amenazas a la fiabilidad interna de los estudios etnográficos es la presencia de más de un investigador en el campo. En algunos casos, las investigaciones son realizadas por un equipo cuyos componentes reciben con anterioridad una extensa formación y que debaten el significado de las observaciones efectuadas hasta alcanzar un acuerdo (p. ej., BECKER y cols., 1961, 1968; PESHKIN, 1978; SPINDLER, 1973). Por ejemplo, TIKUNOFF (TIKUNOFF y cols., 1975) dirigió un período de formación intensiva de 3 semanas para sus 12 observadores, a fin de que éstos obtuvieran protocolos descriptivos comparables de las 40 clases elementales analizadas en un estudio sobre la eficacia de la enseñanza de la lectura y las matemáticas.

Las etnografías en que se utilizan equipos de observadores son muy escasas y, por otra parte, la mayoría de estos equipos están compuestos por 2 investigadores (p. ej., CICOUREL y KITSUSE, 1963; HOSTETLER y HUNTINGTON, 1971; WHITING, 1963). Las mismas restricciones de tiempo y financiación que impiden el uso de equipos de varios investigadores, limitan también las dimensiones de estos equipos (los fondos disponibles raramente dan para más de un investigador por escenario). En tales circunstancias, los etnógrafos tienen que confiar en otras fuentes para la corroboración y confirmación de sus observaciones. No obstante, en algunos de los últimos programas de investigación en escenarios múltiples financiados por el gobierno federal, se han utilizado equipos de investigadores (p. ej., CASSELL, 1978; WAX, 1979); en otros se ha recurrido a observadores que pasan un corto período de tiempo en el campo de estudio para confirmar los resultados (p. ej., STAKE y EASLEY, 1978); con más frecuencia, sin embargo, cada observador de campo se responsabiliza de un escenario independiente (p. ej., HERRIOTT, 1977; HERRIOTT y GROSS, 1979). Especialmente en este último caso, los problemas de fiabilidad interna vienen a ser coincidentes con los estudios realizados en un solo escenario.

PARTICIPANTES AYUDANTES

Numerosos investigadores señalan haber recibido ayuda de informantes locales para confirmar que lo que ellos han visto y registrado es lo que perciben realmente los participantes (MAGOON, 1977). Se puede buscar este tipo de confirmación en varios niveles de los procesos de recogida y análisis de datos: descripción de acontecimientos e interacciones, interpretación de los sig-

nificados de los participantes y explicaciones de estructuras y procesos generales.

REVISIÓN POR OTROS INVESTIGADORES

La corroboración de los hallazgos por parte de otros investigadores que trabajan en escenarios similares se produce de tres formas. En primer lugar, los etnógrafos pueden incluir las descripciones y conclusiones de otras investigaciones de campo en la presentación de sus resultados (p. ej., BORMAN, 1978; CLEMENT y HARDING, 1978; SIEBER, 1979a, b). Cuando se producen discrepancias se ofrece una explicación (KAPLAN y MANNERS, 1972). En segundo lugar, cabe analizar e integrar los hallazgos de estudios realizados simultáneamente en más de un escenario, como los comentados antes. La confirmación independiente de los resultados apoya la fiabilidad de las observaciones y hace aumentar la validez de las conclusiones (CAMPBELL, 1979). Por último, la publicación de los resultados constituye en sí misma una forma de ofrecer el material a la revisión de otros expertos. Los consejos de WOLCOTT (1975), en el sentido de que los investigadores de campo incluyan en sus publicaciones una cantidad suficiente de datos primarios, es un reconocimiento del papel de la revisión de otros investigadores en la evaluación de los informes etnográficos.

DATOS REGISTRADOS AUTOMATICAMENTE

Aunque a veces los equipos que un investigador utiliza provechosamente no hacen sino causarle problemas a otro, la recogida de datos mediante grabadoras de audio o vídeo, cámaras fotográficas, etc., refuerza la fiabilidad de los resultados. Para ello es necesario, sin embargo, que los distintos investigadores tomen las imágenes desde los mismos ángulos, seleccionen a tipos similares de participantes y registren los mismos segmentos comportamentales. Desafortunadamente, la fiabilidad que ofrece esta clase de procedimientos enmascara en ocasiones otras fuentes de no-fiabilidad que pueden acarrear consecuencias mucho más graves para una investigación.

Como hemos subrayado anteriormente, los dispositivos de registro automático preservan la totalidad de los datos; no obstante, sin la aplicación de procedimientos de análisis e integración, dichos datos son inutilizables. Ahora bien, los procesos de codificación y clasificación necesarios pueden introducir variables idiosincrásicas que dificulten la reproducción de un estudio. Si varios investigadores trabajan con los mismos datos, pueden aparecer nuevas fuentes de variación a menos que se imparta a aquéllos una escrupulosa formación previa. A este respecto, es esencial que ninguno se separe de la aplicación de los constructos creados con anterioridad al registro de las observaciones, acordados y definidos cuidadosamente. Si se modifican estos constructos, las correcciones se deben explicitar igual que las definiciones originales. Una de las mejores formas de protegerse de la no-fiabilidad es asegurarse de que los conceptos utilizados se derivan del marco teórico que informa el estudio. Este último proporciona una base que garantiza la consisten-

cia de todas las fases del estudio etnográfico; es posible, y admisible, separarse de ella, pero siempre con procedimientos legítimos y de forma suficientemente explícita.

VALIDEZ

Para establecer la validez de un estudio es necesario demostrar que las proposiciones generadas, perfeccionadas o comprobadas se ajustan a las condiciones causales que rigen en la vida humana. Los temas del ajuste de las explicaciones científicas del mundo a las condiciones reales de éste cristalizan en torno a dos cuestiones:

En primer lugar, los investigadores científicos, ¿observan o miden realmente lo que creen observar o medir? Este es el problema de la validez interna. Resolverlo con credibilidad se considera una exigencia fundamental de todo diseño de investigación (p. ej., CAMPBELL y STANLEY, 1963; COOK y CAMPBELL, 1979).

Segundo, ¿en qué medida los constructos y postulados abstractos creados, perfeccionados o comprobados por los investigadores científicos son aplicables a más de un grupo? Esta es la cuestión de la validez externa que plantea problemas especiales a los etnógrafos a causa de la naturaleza de sus diseños y métodos de investigación. A continuación, se exponen varias formas de abordar la solución a estos problemas.

Como se ha señalado ya, la cuestión de la fiabilidad plantea amenazas graves a la credibilidad de gran parte del trabajo etnográfico. Sin embargo, la validez quizá sea su punto más fuerte. Esto se evidencia cuando se compara la etnografía con estudios como los análisis de muestras, las investigaciones experimentales y otros diseños cuantitativos (CRAIN, 1977; ERICKSON, 1977; REICHARDT y COOK, 1979). La afirmación de que la etnografía posee un alto grado de validez interna se basa en las técnicas de recogida y análisis de datos que se utilizan en ella (véase Capítulo II para una comparación entre los diseños de investigación, tomada de DENZIN, 1978). En primer lugar, la convivencia con los participantes y la práctica de prolongar la recogida de datos durante largos períodos ofrece la oportunidad de efectuar análisis y comparaciones continuas de dichos datos, con el fin de perfeccionar los constructos y garantizar el ajuste entre las categorías científicas y la realidad de los participantes. Segundo, las entrevistas a los informantes (una de las fuentes de datos principales en etnografía) se han de adaptar a las categorías empíricas de los participantes, por lo que son necesariamente menos abstractas que los instrumentos de otros diseños de investigación. Tercero, la observación participante (la primera fuente de datos para el etnógrafo) se lleva a cabo en escenarios naturales que reflejan la realidad de las experiencias vitales de los participantes con mayor exactitud de la que permiten escenarios de tipo más artificial, o los laboratorios. Por último, el análisis etnográfico incluye un proceso de autovigilancia del investigador, denominado subjetividad disciplinada (ERICKSON, 1973), por el que todas las fases de su actividad se someten a un cuestionamiento y reevaluación continuos.

Aunque la validez externa y la interna son cuestiones relacionadas, habitualmente se abordan por separado (p. ej., CAMPBELL y STANLEY, 1963; COOK

y CAMPBELL, 1979) a fin de aclarar los procedimientos utilizados para considerar las cuestiones que plantean; seguiremos este uso en las páginas que siguen. Entre las medidas de la credibilidad científica (fiabilidad interna y externa, validez interna y externa) los problemas de la validez externa son los más descuidados por los etnógrafos. La problemática, fines y aplicaciones de la investigación etnográfica repercuten en la definición y la solución de las cuestiones de la validez externa. Como se ha indicado ya en este mismo capítulo, la credibilidad de una investigación contextual, ecléctica desde el punto de vista teórico y comparativo, se ve amenazada por, y al mismo tiempo se basa en, factores distintos de los que afectan a la experimentación y a otras formas de investigación cuantitativa.

Las cuestiones relacionadas con la validez interna y externa de las investigaciones etnográficas son abordadas por los investigadores de campo desde la perspectiva de estas tres características de sus diseños. Consideraremos ahora el tema de las amenazas a la validez de los diseños etnográficos y las formas de protegerse de ellas.

Validez interna

La definición de validez interna presentada contempla el problema de si las categorías conceptuales que se cree poseen los mismos significados para los participantes y el observador, son realmente compartidas. Las amenazas a la validez interna descritas por CAMPBELL y STANLEY (1963) y COOK y CAMPBELL (1979) para el caso de la investigación experimental se mantienen en el caso de la etnografía, aunque aquí plantean problemas algo diferentes y su solución puede abordarse de otro modo. Estas amenazas son la historia y la maduración, la influencia del observador, la selección y la regresión, la mortalidad y las conclusiones espúreas.

HISTORIA Y MADURACION

La medida de la permanencia de los fenómenos observados al inicio de una investigación es una cuestión importante cuando el foco de un estudio lo constituyen procesos de cambio. A diferencia del experimentador, que recurre a diversas estrategias para mantener constantes los efectos del tiempo, el etnógrafo realiza sus investigaciones en escenarios naturales donde los relojes no pueden detenerse. Los cambios acaecidos en la escena social general son comparables a lo que los experimentadores denominan historia; los cambios que supone el desarrollo progresivo de los individuos corresponden a la maduración.

Los etnógrafos asumen el hecho de que la historia afecta a la naturaleza de los datos recogidos y de que los fenómenos raras veces permanecen constantes. La tarea etnográfica es determinar los datos de base que se mantienen estables en el tiempo, así como los datos mutables. Los cambios pueden ser recurrentes, progresivos, cíclicos o anómalos; también se debe especificar su origen. (APPELBAUM, 1970; LOFLAND, 1971). A tal fin, se recurre a la replicación y comparación sistemáticas de los datos de base, lo que desempeña una

función análoga a la recogida de datos del pretest de los experimentadores. Los etnógrafos utilizan asimismo las estrategias de muestreo temporal para distinguir los fenómenos sujetos a cambios de aquellos que son relativamente estables.

Gran parte de las técnicas utilizadas por los etnógrafos para controlar los efectos de la historia son aplicables también al control de la maduración. Los investigadores experimentales recurren a la limitación de la duración de los proyectos y a la asignación aleatoria de sujetos a los grupos experimentales y de control. Cuando se mide el efecto de un tratamiento, la maduración puede considerarse una fuente de contaminación. En los estudios experimentales se postula un modelo biológico o cuasi-biológico con etapas universales de desarrollo. La maduración se conceptualiza como un proceso universal y normativo que transcurre a lo largo de fases bien definidas. El etnógrafo, sin embargo, considera las fases de maduración como algo que varía según las normas culturales. Los investigadores de campo intentan controlar los efectos de la maduración identificando explícitamente cuáles son los comportamientos y normas objeto de expectativas en los diferentes contextos socioculturales. Están menos interesados por lo que un individuo es capaz de hacer en una etapa determinada de su desarrollo que por los comportamientos que los grupos consideran adecuados para cada una de ellas.

La maduración y el desarrollo son con frecuencia el tema central de los estudios etnográficos (p. ej., HOWARD, 1970; MOORE, 1973). LEEMON (1972) y BURNETT (1969) utilizaron el modelo de los ritos de paso de VAN GENNEP (1960) para analizar los procesos de maduración de los alumnos de Estados Unidos. Otros investigadores (p. ej., BECKER y cols., 1961) han reconstruido el proceso de maduración desde las percepciones de los sujetos que lo experimentan. El método de comparaciones constantes (GLÄSER y STRAUSS, 1967), el análisis de casos discrepantes (ERICKSON, 1973; ROBINSON, 1951; WOLCOTT, 1975; ZNANIECKI, 1934) y diversas estrategias lógico-deductivas (p. ej., el *modus operandi* de SCRIVEN, 1974) pueden utilizarse para distinguir los efectos de la maduración de otros fenómenos intervinientes, así como para identificar sus posibles causas, sus interacciones y sus efectos probables (p. ej., EDDY, 1969; WARD, 1971).

INFLUENCIA DEL OBSERVADOR

La validez de los datos facilitados por los informantes requiere ser considerada de varios modos. En primer lugar, la información es válida incluso aunque sólo represente un punto de vista particular, esté modelada por las características especiales del investigador o influyan en ella las relaciones entre éste y el informante. Es totalmente válida en dichos contextos y puede replicarse si se explicitan éstos. Los problemas de validez sólo aparecen cuando se juzga que los datos así obtenidos representan visiones de los participantes que rebasan el contexto específico en que se recogieron. Segundo, las culturas se componen de una diversidad de perspectivas; en consecuencia, la validez para una cultura, si pudiera conseguirse, estaría formada por una amalgama de opiniones. De ahí que el investigador haya de buscar informantes que reproduzcan la diversidad de la población estudiada. Tercero, es posi-

ble contrarrestar los efectos de muchas fuentes de invalidez prolongando lo suficiente la estancia del investigador en el campo. Ello permite efectuar una búsqueda de informantes más completa, mediante la que confirmar o refutar los datos ya reunidos o añadir otros nuevos. Asimismo, la presencia del investigador se hace menos visible en el escenario (y por tanto, menos reactiva) y con ello se facilita la reanudación de las actividades normales del grupo.

Los efectos del observador se patentizan de varias formas en los estudios etnográficos. La principal fuente de datos de esta clase de estudios, la observación participante, plantea más problemas de reactividad que ninguna otra. En las primeras fases de la investigación, los informantes pueden disimular, presentar una imagen idealizada de sí mismos, o decir al investigador lo que creen que debe o quiere escuchar. YOORS (1967) describe este proceso en el caso de los gitanos, comentando que la mayor parte del saber convencional acerca de la buenaventura no es sino un conjunto de invenciones de las mujeres gitanas para satisfacer la curiosidad de los antropólogos y protegerse al mismo tiempo de ella. Los participantes observados pueden también actuar de modo anormal. Los alumnos de cuarto grado de LECOMPTÉ (1975) se dedicaron bastante tiempo a sobreactuar, hacer el payaso y decir 'cuchufletas' para el libro que estaba preparando la investigadora, hasta que la profesora pidió a ésta que explicara a los niños que el fin del libro era describir con seriedad lo que ocurría en la escuela.

A estas dificultades se añaden las derivadas de las relaciones personales, ya comentadas, entre investigadores e informantes. Los roles asumidos por los investigadores influyen en la información que les proporcionan los participantes, afectando a la validez de los datos.

Paralelamente a este problema está el de la credibilidad que merecen los datos facilitados por los informantes en las entrevistas. En efecto, éstos pueden mentir, omitir información relevante o expresarse inadecuadamente (DEAN y WHYTE, 1958). Entre las técnicas utilizadas por los etnógrafos para controlar las deformaciones de los datos debidas a estas causas están la corroboración independiente de varios informantes (p. ej., FUCHS, 1969), u otros observadores casuales de la escena social (p. ej., SMITH y KEITH, 1971), la prolongación de la estancia en el campo para hacer disminuir las respuestas artificiales (p. ej., WOLCOTT, 1973), y la codificación de las conductas de los participantes según las situaciones en las que se prevé la aparición de respuestas artificiales (p. ej., BECKER y cols. 1961; McCALL, 1969).

Algunos efectos del observador poco usuales (descritos en otro lugar de este libro como experimentos sociales dispuestos por el investigador) pueden también poner en peligro la validez de los estudios etnográficos. El grado de artificialidad que suponen puede deformar los datos recogidos; esto ocurre en las situaciones en que el etnógrafo planea y ejecuta alguna acción excepcional con el fin de suscitar la respuesta de los participantes. Este tipo de estrategias puede suponer una violación de la ética de la investigación en lo que se refiere al consentimiento de los sujetos (cf. p. ej., DENZIN, 1978; JORGENSEN, 1971; RYNKIEWICH y SPRADLEY, 1976). Sin embargo, los errores sociales inadvertidos del investigador son más admisibles y aportan una información muy valiosa sobre normas y sanciones. En estos casos, el etnógrafo debe determinar si fue su propio error el que ha suscitado las respuestas o bien el hecho de que fuera el investigador quien incurriera en él (WEBB y cols., 1966).

Por último, los investigadores deben demostrar, en los casos en que sea importante ofrecer la perspectiva de los participantes, que las categorías son significativas para éstos, reflejan su forma de percibir la realidad y están justificadas por los datos. Cuando se utilizan instrumentos formales, el etnógrafo intenta determinar hasta qué punto sus medidas tienen el mismo significado para él y para los participantes (p. ej., GOODMAN, 1957; SPINDLER, 1973, 1974b). Incluso cuando la perspectiva de los participantes no reviste tanta importancia para el estudio, los constructos determinados por el investigador deben apoyarse en los datos y ser congruentes con ellos.

En esencia, los investigadores no deben permitir que sus actitudes etnocéntricas y sesgos perceptivos afecten a sus constructos e instrumentos. Este no es un hecho infrecuente. A pesar de que las teorías socioculturales y los modelos analíticos ofrecen a los etnógrafos perspectivas para vigilarse a sí mismos como miembros de los grupos de participantes y de la comunidad científica simultáneamente (SCHATZMAN y STRAUSS, 1973), los sesgos derivados de su formación académica pueden provocar deformaciones en los datos. Por ejemplo, pueden aparecer sesgos disciplinares, a veces implícitos, en las categorías seleccionadas por el investigador para el análisis y codificación de sus datos, independientemente de que utilice categorías propias de los participantes o constructos determinados por él mismo. Los investigadores con distintas formaciones teóricas pueden enfocar aspectos diferentes de los datos. Las estrategias expuestas anteriormente para aumentar la fiabilidad de las premisas y constructos analíticos y garantizar la fiabilidad interna de los estudios etnográficos, contribuyen también al control de los sesgos analíticos del observador, aumentando también la validez. De todas ellas, la reacción y la confirmación de los participantes (en todos los niveles del proceso etnográfico) quizá sea la estrategia más eficaz para poner de manifiesto las deformaciones de los datos inducidas por el investigador (WAX, 1971).

SELECCION Y REGRESION

En los diseños experimentales, los investigadores controlan los efectos de selección y de regresión para asegurarse de que las diferencias medidas entre los grupos experimental y de control se deben al tratamiento y no a desemejanzas anteriores al experimento. Aunque los etnógrafos no se encuentran con el problema de tener que aislar los efectos de un tratamiento, han de ocuparse de las deformaciones de sus datos y conclusiones provocadas por la selección de participantes e informantes. La selectividad se convierte en un problema grave cuando el número de participantes obliga a limitar la recogida de datos a una muestra de la población, o cuando la escena social es tan compleja que no es posible efectuar una observación continuada de todos los acontecimientos, actividades y escenarios. En estos casos, es necesaria la elaboración de un inventario adecuado (p. ej., SCHATZMAN y STRAUSS, 1973) de subgrupos, facciones, acontecimientos y escenarios sociales; sin él, puede ocurrir que los acontecimientos sean representativos de tan sólo ciertos participantes o circunstancias concretas. Estas estrategias son tan útiles para garantizar la validez interna como la externa: si se pretende hacer creíble una

comparación intergrupar, es necesario fundamentarla en la obtención de datos exactos de cada uno de los grupos.

MORTALIDAD

Los cambios producidos en los grupos a consecuencia de disminuciones o aumentos del número de sus componentes plantean dificultades especiales al etnógrafo. Los investigadores experimentales pueden sustituir a los sujetos que desaparecen de sus estudios, pero los etnógrafos suponen que un enfoque naturalista impide intercambiar seres humanos. La pérdida y sustitución natural de los miembros de un grupo ha sido tema en sí mismo de varios estudios. Se supone que el crecimiento y disminución de los grupos son procesos normales en la mayoría de los escenarios, de forma que el etnógrafo deberá identificar sus efectos. Ello requiere dedicar una atención cuidadosa a los datos de base, con el fin de que el investigador pueda comparar acontecimientos y actividades que se prolongan en el tiempo.

En su estudio sobre la enculturación, JOCANO (1969) analizó la movilidad espacial de la población joven hacia y desde un barrio filipino, así como el tratamiento social dado a los nacimientos y las muertes, para determinar los ciclos de crecimiento y reducción grupal según los interpretaba la comunidad. A través del estudio de la entrada de un nuevo alumno en una clase de tercer grado en primavera, GOETZ (1976b) validó los fines y prácticas de socialización que había observado en los escolares hasta ese momento. SMITH y KEITH (1971) enfocaron desde una perspectiva similar las reducciones y rotaciones del personal de una escuela elemental para aclarar la dinámica social de un programa de innovación. En todos estos casos, la recogida de datos de base permitió a los investigadores el análisis de las pérdidas e incorporaciones posteriores.

CONCLUSIONES ESPUREAS

Por muy exhaustivamente que el investigador haya considerado los efectos de la historia y la maduración, la influencia del observador, la selección, la regresión y la mortalidad, las relaciones postuladas entre los fenómenos pueden ser espúreas. El problema se asemeja a la formulación de la *validez de la conclusión estadística* de COOK y CAMPBELL (1979). Dicho constructo es definido como 1) la medida en que un tratamiento ha provocado el efecto previsto y 2) la medida en que los fenómenos covarían o están relacionados causalmente. La cuestión de la validez de la conclusión estadística alerta a los investigadores experimentales para que busquen conclusiones espúreas y no asuman fácilmente la presencia de relaciones que pueden no existir o, a la inversa, admitan relaciones inexistentes que pueden deberse a efectos ocultos de un instrumento o del tratamiento. Estos temas tienen una importancia fundamental para los investigadores experimentales, cuyos diseños no contemplan la realización de un laborioso análisis *post hoc* de las posibles fuentes de error, excepto cuando intuitivamente, se piensa que quizá se haya cometido alguno.

Por su parte, el diseño etnográfico exige lo que SCRIVEN (1974) ha de-

nominado una perspectiva de *modus operandi*, por medio de la cual se intenta explicar retrospectivamente la génesis de los hechos observados. Se perfila toda posible causa mediante el examen de los datos recogidos en el curso de la investigación y de los debates con los informantes. La formulación de relaciones entre los fenómenos depende de la eliminación de las explicaciones alternativas (CAMPBELL, 1979). DENZIN (1978), señala que la justificación de las generalizaciones relacionales exige establecer el orden temporal de los fenómenos, su covariación y la eliminación de hipótesis rivales. Para este autor, el método de la observación participante es, según cada uno de estos criterios, excelente, bueno y regular respectivamente (véase Capítulo II).

La eliminación de explicaciones rivales exige el control de los factores que amenazan la validez interna. Asimismo requiere un sistema de recuperación de los datos eficaz y una utilización escrupulosa, no sólo de las fuentes de datos que corroboren las explicaciones, sino de las que puedan refutarlas. Estas últimas permiten al investigador de campo buscar casos que no concuerden con las relaciones postuladas tentativamente y hechos que no confirmen los constructos emergentes (MEHAN, 1979; ROBINSON, 1951; ZNANIECKI, 1934). Aunque ningún diseño de investigación puede establecer de forma totalmente exacta la causa de un hecho observado, la etnografía puede resultar muy eficaz en la identificación del conjunto de causas más plausible y, dentro de este, del factor causal más probable.

Las explicaciones ofrecidas por los participantes son fundamentales para el etnógrafo; en efecto, los factores considerados causales por numerosos investigadores pueden no serlo a los ojos de los participantes. Aunque RIST, en su estudio de tres años sobre un grupo de alumnos de escuela elemental (1970) rechazó el contenido de las explicaciones del fracaso escolar propuestas por los profesores, demostró que, por alguna razón, las previsiones de éstos sobre los niños que fracasarían se cumplieron. SMITH y KEITH (1971), por el contrario, ampliaron las explicaciones de los participantes para articular su propia concepción del fracaso de una innovación en una escuela elemental.

Las estancias prolongadas en el escenario de la investigación, presupuestas en los diseños etnográficos, facilitan la búsqueda de causas y consecuencias. En caso de que un etnógrafo no haya asistido a los antecedentes de un acontecimiento, tiene la posibilidad de hablar con personas que estuvieron presentes. De este modo, los datos obtenidos de los informantes, fuentes documentales, etc., pueden sustituir el testimonio del investigador. De forma parecida, la estancia prolongada en el campo permite la identificación de la covariación de los fenómenos en escenarios naturales. No obstante, el consejo de COOK y CAMPBELL (1979, pág. 55) a los experimentadores es válido también para los etnógrafos:

La estimación de la validez interna de una relación es un proceso deductivo en el cual el investigador tiene que considerar sistemáticamente cómo cada factor puede haber influido en los datos... A lo largo de todo este proceso, el investigador deberá ser su crítico más exigente, analizando las objeciones más incisivas que pueda imaginar.

Para el etnógrafo, el proceso es también inductivo; las fuentes de contaminación o el origen de los posibles sesgos han de ser descubiertos en el trascurso del estudio, sin esperar a los análisis *post hoc*.

Validez externa

En la mayor parte de los estudios etnográficos, como en muchas investigaciones cuantitativas, las condiciones necesarias para la generalización estadística pueden ser difíciles de satisfacer. Las reglas para la realización de un muestreo adecuado aumentan el nivel de generalización de los estudios cuantitativos; los etnógrafos, sin embargo, quizá deben abordar otro tipo de cuestiones. En nuestra opinión, las amenazas a la validez externa de los hallazgos etnográficos están constituidas por los factores que impiden o reducen la comparabilidad y traducibilidad de un estudio.

Como se señalaba en el Capítulo I, la comparabilidad se refiere al grado en que la definición y la descripción de los componentes de un estudio (las unidades de análisis, los conceptos generados, las características de la población y el escenario) permiten a los investigadores comparar sus resultados con los de otros estudios sobre cuestiones relacionadas. La comparabilidad de un estudio es lo que confiere a éste su utilidad científica. La traducibilidad está relacionada con ella, pero ambas no son idénticas; consiste en el grado en que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación resultan comprensibles para otros investigadores de la misma disciplina o de otras relacionadas con ella. Un estudio posee escasa utilidad para otros investigadores si sus fundamentos teóricos o los constructos en torno a los que se articula son tan idiosincrásicos que sólo los entiende la persona que lo realizó. La falta de comparabilidad y traducibilidad no impide que la lectura de un estudio resulte interesante; lo que hace es privarlo de su carácter científico.

Para establecer la comparabilidad y traducibilidad de un estudio, el etnógrafo debe mostrar lo que WOLCOTT denomina la tipicidad (1973) de un fenómeno, esto es, la medida en que sus dimensiones relevantes pueden ser comparadas y contrastadas con la de otros fenómenos. En consecuencia, la validez externa depende de la identificación y la descripción de las características más importantes de los fenómenos con vistas a la comparación de éstos con otros de tipo similar. Una vez establecida la tipicidad o atipicidad de un fenómeno, se puede suponer la existencia de bases de comparación y traducir los resultados para su aplicación a distintos escenarios y disciplinas.

Una solución parcial a los problemas de traducibilidad y comparabilidad la ofrece el diseño etnográfico de escenarios múltiples. Al seleccionarse más de un escenario, el estudio gana en generalización (CAMPBELL, 1979). Sin embargo, no es frecuente que los investigadores estén en condiciones de realizar muestreos en la población total de escenarios. Habitualmente los escenarios que se van a estudiar son designados de forma no probabilística, por medio de cualesquiera de los procedimientos de selección basada en criterios comentados en el Capítulo III. Puesto que el tamaño de las muestras obtenidas no es, pues, suficiente para establecer generalizaciones con confianza (REICHARDT y COOK, 1979), los investigadores que trabajen en un estudio de escenarios múltiples deben cuidar las amenazas a la validez externa con tanta atención como los demás. La credibilidad de un estudio, en lo que se refiere al establecimiento de comparaciones intergrupales, está afectada por cuatro factores: efectos de selección, efectos de escenario, efectos de la historia y efectos de constructo.

EFFECTOS DE SELECCION

Algunos constructos pueden no ser comparables cuando se aplican a varios grupos, es decir, no admiten comparaciones intergrupales, porque son totalmente específicos a un solo grupo o bien porque el investigador, erróneamente, ha elegido grupos a los que dichos constructos no son aplicables. En caso de que las categorías hayan sido diseñadas por el investigador, estas dificultades aparecen con más frecuencia. La primera tarea en tales casos es determinar el grado de ajuste entre dichas categorías y la realidad del grupo, la cultura o el escenario que están siendo investigados. Si se descuida este aspecto, el etnógrafo puede suponer la vigencia de categorías que carecen de un correlato real y establecer comparaciones inválidas. Por el contrario, cuando el etnógrafo investiga la presencia en varios grupos de categorías derivadas de constructos elaborados por los participantes, esta clase de problemas es menos frecuente: la conciencia de que las categorías tienen ese origen puede actuar como un mecanismo de control frente a las amenazas a la validez. Por último, el descubrimiento de que, en un grupo dado, no hay datos que apoyen cierto constructo puede ser en sí misma una información útil. En algunos casos, el etnógrafo puede analizar de nuevo los datos que ha recogido en busca de diferencias intergrupales, como hizo MEAD con sus primeros datos de campo.

La obsesión que en la práctica muestran los etnógrafos por identificar los rasgos distintivos de los grupos que investigan, se debe al reconocimiento de la importancia de este tipo de información para el establecimiento de comparaciones. A este respecto, es preciso señalar que, si bien la caracterización de un grupo se consigue en parte a través de sus peculiaridades subjetivas, la consideración de sus atributos medidos cuantitativamente es imprescindible. Los *status* socioeconómicos, niveles educativos y composición racial son características de las poblaciones fácilmente determinables con métodos cuantitativos. En su análisis etnográfico del rol de director, WOLCOTT (1973) tipifica al individuo que lo desempeña comparándolo con su categoría modal, obtenida de una encuesta de alcance nacional sobre los directores de escuelas elementales. GOETZ (1981b) señala, en su investigación sobre la enculturación de los roles sexuales, que el rol de agente cultural asumido por los docentes puede depender de sus relaciones concretas con la comunidad a la que la escuela presta sus servicios. CUSICK (1973) limitó su explicación de las pautas de intercambio profesor-alumno a las escuelas cuyo alumnado era comparable a los grupos que previamente había examinado.

EFFECTOS DE ESCENARIO

Por el mero hecho de estudiar un grupo, una cultura o un escenario, el investigador los afecta de varias maneras. Los constructos creados pueden no ser comparables con los "mismos" constructos aplicados a otro contexto, por ser una función del contexto-investigado más que del contexto en sí mismo. Los efectos del observador comentados anteriormente como amenazas a la validez interna entrañan pues riesgos igualmente graves cuando se trata de efectuar comparaciones intergrupales. Si el constructo está en función de la

interacción observador-escenario, sólo podrá considerarse equivalente en grupos observados de forma comparable; la dinámica interactiva tiene que identificarse además con claridad. Las limitaciones que se atribuyen a las etnografías realizadas en las escuelas por observadores participantes en el rol de docentes (p. ej., KING, 1967; McPHERSON, 1972; ROSENFELD, 1971; WOLCOTT, 1967b) se deben a la posibilidad de que los hallazgos estén deformados por los efectos de la interacción observación-escenario. SMITH y GEOFFREY (1968) procuraron evitar esta dificultad realizando sus observaciones desde dos perspectivas: la del profesor y la del investigador no participante. WOLCOTT (1974) y KING (1974) la abordaron efectuando análisis retrospectivos de las dinámicas interaccionales que tuvieron lugar en sus respectivos escenarios.

La sobresaturación de los escenarios es una segunda faceta del mismo problema. Se relaciona con la historia grupal, una tercera amenaza a la validez externa. Se puede, en efecto, suponer que los grupos y culturas investigados continua o intermitentemente difieren de aquéllos otros que desconocen este tipo de experiencias. En el ámbito de la educación, los investigadores están familiarizados con este tipo de problemas en los distritos escolares próximos a los centros de investigación. Las actividades de los investigadores están ya tan integradas en las dinámicas de la enseñanza y la administración que la población se encuentra permanentemente alterada. CAUDILL (1963) cita el caso de la subcultura *apalache* como objeto de la atención periódica de los antropólogos. Estos montañeses han desarrollado unas prácticas de respuesta cautelosas y cínicas frente a la curiosidad de los investigadores, motivadas por la reiteración con que han visto defraudadas sus expectativas.

EFFECTOS DE LA HISTORIA

La comparación intergrupal de constructos puede ser inválida a causa de las experiencias históricas únicas de grupos y culturas. Por ejemplo, se ha prevenido a los investigadores contra la tendencia a efectuar comparaciones directas entre la esclavitud de los negros en Estados Unidos y en América Latina. Sin embargo, se ha demostrado lo fructífero de determinar cuidadosamente sus distintas condiciones históricas para realizar luego comparaciones entre casos discrepantes (p. ej., ELKINS, 1959).

En su investigación sobre la enseñanza escolar en un pequeño pueblo alemán, SPINDLER (1974b) describe el proceso de transformación de éste en una comunidad urbana y la introducción en la escuela de un programa de innovación curricular de alcance nacional. Una comparación inter-escenario de los hallazgos de SPINDLER con los de un estudio anterior de WARREN (1967) sobre otra escuela de un pueblo similar, determinaría en ambos lugares los procesos de urbanización, esto es, utilizaría el mismo constructo; pero habría de tener en cuenta las variaciones en los *curricula* escolares, separados por un período de diez años. No considerar las diferencias entre grupos debidas a factores históricos puede dar como resultado la aplicación errónea de los constructos y el supuesto no analizado de que los fenómenos observados son equivalentes.

El supuesto contrario, que todo fenómeno grupal es único, resulta igualmente desorientador. STUDSTILL (1979) señala el etnocentrismo que motiva el

hecho de que la mayoría de los estudios sobre la escuela se limite a las organizaciones propias de las sociedades tecnológicas complejas. El autor atribuye este fenómeno al supuesto incuestionado de que las escuelas nativas de las sociedades que no conocen la escritura tienen poco o nada en común con las organizaciones burocráticas características de las culturas industriales, a pesar de la evidencia en contrario (cf. p. ej., HANSEN, 1979). STODSTILL indica que el no haber determinado con claridad las semejanzas y diferencias de las escuelas de ambos tipos de sociedades ha conducido a que se atribuya injustificadamente un carácter único a las escuelas de las sociedades tecnológicas complejas.

EFFECTOS DE CONSTRUCTO

La *validez de constructo* la definen COOK y CAMPBELL (1979) como la medida en que los términos, generalizaciones o significados abstractos son compartidos en diferentes tiempos y escenarios por distintas poblaciones. Las definiciones y significados de términos y constructos varían según estas tres dimensiones (véase anteriormente "Premisas y constructos analíticos"). Una segunda interpretación de la validez de un constructo hace referencia al modo en que se conceptualizan los efectos de los fenómenos observados. Ciertas explicaciones consideradas válidas por unos grupos son, sin embargo, rechazadas por otros (véase el apartado sobre las "Conclusiones espúreas"). La validez de constructo denota también el grado en que los instrumentos y sus formatos son inteligibles del mismo modo para el responsable de su diseño, quiénes los utilizan y los participantes a que se aplican (véase el apartado sobre la "Influencia del observador").

Como ya se ha mencionado, la comparabilidad de los estudios etnográficos puede verse restringida o imposibilitada por una utilización idiosincrásica de los constructos analíticos, o por haberse creado éstos tan ajustados a un grupo específico que resultan inútiles para cualquier análisis intergrupar. COOK y CAMPBELL (1979) conceden tanta importancia a la validez de constructo de los instrumentos empleados en la investigación experimental como para dedicarle un apartado independiente. Varios de los efectos que hemos comentado con anterioridad afectan a la validez de constructo. Puesto que uno de los frutos principales de la investigación etnográfica es la creación y el perfeccionamiento (mediante aplicaciones intergrupales) de los constructos, el etnógrafo debe considerar las cuestiones de la validez de constructo como un aspecto fundamental de la credibilidad de sus resultados.

Cuando se detectan disparidades, los etnógrafos informan de ellas como atributos de los grupos analizados (p. ej., OGBU, 1974; SMITH y KEITH, 1971; WOLCOTT, 1973). Esto sensibiliza a otros investigadores, incitándoles a examinar efectos comparables en otros grupos. En los casos en que las dimensiones de un grupo exijan una adaptación de los instrumentos o de los constructos analíticos iniciales (p. ej., MODIANO, 1973; SPINDLER, 1973, 1974b), lo que es bastante habitual en los estudios transculturales, las modificaciones se incorporan a la presentación de los resultados.

En caso de que los investigadores hayan resuelto las amenazas a la fiabilidad y la validez que se han señalado hasta aquí, su trabajo gozará de credi-

bilidad entre los demás etnógrafos. A dicha credibilidad contribuye asimismo la práctica de diseñar y ejecutar los estudios tomando como guía los criterios que se utilizan para valorar una investigación. Dichos criterios pueden servir también para la evaluación de los estudios realizados por otros autores, lo que permite citarlos provechosamente o presentarlos como la base desde la que se amplía una línea de investigación. En las páginas siguientes ofrecemos este conjunto de criterios de evaluación.

EVALUACION DEL DISEÑO ETNOGRAFICO

La determinación de la calidad de una investigación plantea un problema comparable al que se encontraría un profesor si sus alumnos le pidieran que explicara exactamente cómo se consigue una matrícula de honor. El esfuerzo empleado no es suficiente y tampoco el mero seguimiento de las directrices o normas de procedimiento. Estos son aspectos imprescindibles, pero la calidad es algo más esquivo. Como ya hemos señalado, la calidad se puede reconocer cuando se ve, pero articular y definir sus dimensiones resulta bastante más complicado. Para facilitar el proceso, hemos identificado cinco atributos cuya concurrencia contribuye al mérito de cualquier investigación y, por tanto, de un estudio etnográfico. Son propiedad, claridad, comprensividad, credibilidad y significación. Los estudios que carecen de una o más de estas características se suelen considerar peores que los que poseen las cinco. Aunque algunas investigaciones extraordinarias pueden ostentar otros atributos meritorios, por ejemplo creatividad o carácter único, estas cinco dimensiones son las que generalmente tienen en cuenta los revisores y críticos de las revistas especializadas y los lectores de las editoriales. Con ellas se evalúan las ocho tareas de la investigación descritas en el Capítulo II: las siete áreas de decisión y la elección de una teoría que enmarque la investigación.

Para ser completo, el informe de una etnografía debe contener, identificados y comentados: 1) los fines y cuestiones planteados, 2) los marcos conceptuales y teóricos que informaron la actividad investigadora, 3) el diseño general o la variante que modelaron el estudio, 4) el grupo del que se obtuvieron los datos, 5) las experiencias y roles del investigador, 6) los métodos de recogida de datos utilizados, 7) las estrategias de análisis desarrolladas y 8) las conclusiones, interpretaciones y aplicaciones elaboradas.

La ejecución de estas tareas es un elemento necesario, pero no suficiente, para considerar a una etnografía de calidad óptima. Una vez establecido que el informe es completo, se evalúan sus componentes para determinar sus niveles de propiedad, comprensividad, credibilidad y significación, lo que permite estimar su valor intrínseco, así como juzgar el mérito comparativo de distintos estudios. Estos cinco criterios se pueden conceptualizar como escalas:

1. Apropiado	_____	Inapropiado
2. Claro	_____	Opaco
3. Comprensivo	_____	Limitado
4. Creíble	_____	No creíble
5. Significativo	_____	Trivial

Al evaluar los componentes de los estudios con arreglo a estas escalas, la referencia básica ha de ser el fin de la investigación y las cuestiones que el investigador afirma haber abordado y no lo que el recensor piense que éste debería haber hecho. Por ejemplo, aunque la gama de técnicas de recogida de datos parezca en algún caso excesivamente limitada, puede resultar suficiente y apropiada para las cuestiones planteadas en la investigación.

Para facilitar la evaluación de una etnografía según estas cinco escalas, abordaremos las cuestiones fundamentales de cada uno de sus ocho componentes y plantearemos las preguntas que han de ser contestadas afirmativamente para que el estudio satisfaga los criterios de calidad. Como es lógico, algunos de los cinco elementos de la escala son más relevantes para ciertos componentes de la investigación que otros.

Foco y fin del estudio

La claridad y la significación son los criterios fundamentales para evaluar la calidad de los fines de las investigaciones. Si las cuestiones y el fin de un estudio no aparecen en el informe, o no pueden ser resumidos en un párrafo breve, aquél carece probablemente de un foco claro y este problema se reflejará en sus resultados.

Cuando el fin y las cuestiones de la investigación están articulados claramente, la cuestión central pasa a ser la significación. Esta se determina por la medida en que un estudio aporta algo al conocimiento existente y es aplicable en la disciplina a que pertenece. Por ejemplo, la investigación de SIMPSON (1980) sobre el funcionamiento de un centro médico para mujeres de una gran universidad ofrece una descripción de un sistema sanitario especializado, aportando además al campo emergente de la antropología médica una nueva concepción de la prevención y tratamiento de la enfermedad.

En la investigación educativa, la cuestión que tradicionalmente se plantea es si el estudio es una repetición de otro anterior. En caso negativo puede afirmarse, *prima facie*, que es significativo. Sin embargo, aunque la originalidad es un factor que contribuye a la significación de un estudio en ciertas situaciones, por sí sola no garantiza que éste no sea trivial. Por otra parte, una investigación es también significativa si aporta nuevas perspectivas a viejas cuestiones y cuando perfecciona, verifica o corrobora los conocimientos existentes a través de diseños comparativos o replicativos. En este último caso, para la evaluación de su significatividad habrá de tenerse en cuenta el número de replicaciones efectuadas hasta el momento, los fines de éstas y los resultados conseguidos.

Los argumentos ofrecidos por los investigadores para defender la significación de su trabajo tienen que ser creíbles. Afirmar la originalidad de la propia investigación no conduce a nada si las cuestiones y temas abordados han sido ya estudiados exhaustivamente, si el área investigada está saturada o si las cuestiones pertinentes han sido ya resueltas o salvadas mediante un rodeo. Apoyar la justificación del estudio con referencias suficientes a la literatura relacionada con el tema evita estos problemas y contribuye a dar credibilidad a los argumentos del investigador.

Un segundo aspecto de la significación del foco y el fin de un estudio es

su aplicabilidad, que está determinada, en parte por los destinatarios previstos del estudio, y en parte por el fin de éste. Lo que algunos expertos consideran relevante puede no decir nada a otros. Los críticos y revisores ecuanímenes dejan de lado sus preferencias personales y sesgos disciplinares para juzgar los estudios que se les presentan por sus méritos intrínsecos y no desde la perspectiva de lo que ellos hubieran hecho.

Ciertos estudios tienen implicaciones prácticas y políticas. La comparación entre futuros profesores americanos nativos efectuada por GILLAM (1980) en un estudio de casos múltiples se diseñó para evaluar la eficacia de un programa de formación del profesorado. A veces, los estudios carecen de connotaciones prácticas inmediatas, pero resultan útiles para ampliar la comprensión teórica de fenómenos poco conocidos. El análisis comparativo de LEWIS (1982) de la creatividad de actores jóvenes y delincuentes juveniles no ofrecía en principio aplicación práctica alguna; el estudio partió de los fascinantes y apenas conocidos paralelismos entre ambos grupos, sugeridos en la literatura sobre la motivación. Asimismo, una investigación puede servir en principio para documentar y preservar fenómenos sociales efímeros, como tradicionalmente ha hecho la etnografía con las sociedades indígenas en trance de desaparición, o los estudios de casos geográficos con los efectos sociales de desastres naturales como inundaciones y terremotos. Una vez reunidos, los estudios del primer tipo sirvieron de base para la antropología comparativa; los estudios geográficos contribuyeron al desarrollo de teorías sobre la percepción social de los peligros y sobre el comportamiento en estado de tensión. Ambos contienen implicaciones políticas profundas.

Hasta cierto punto, la aplicabilidad de un estudio se basa en la comprensividad del marco en que el investigador integra el problema que desea examinar. La utilidad de un estudio puede ser más o menos amplia; ello depende del grado en que las cuestiones empíricas que plantea sean apropiadas para abordar fines formulados con un nivel de abstracción mayor. La defensa de las implicaciones de un estudio puede hacerse con mayor o menor confianza, dependiendo de las posibilidades del diseño. Unas conclusiones presentadas a título provisional pueden resultar tan productivas para la generación de investigaciones futuras como cualquiera de las que están totalmente consagradas. La aplicabilidad, por tanto, no es una mera función de las percepciones de los demás. Debe buscarse en la credibilidad y el poder persuasivo de los argumentos de los investigadores que han especificado cuidadosamente las implicaciones de sus estudios y valorarse en el contexto de las intenciones de estos científicos.

Marco teórico y conceptual

Los conceptos y constructos son las abstracciones de los escenarios y experiencias reales que constituyen el fundamento de una investigación. El marco teórico indica la interacción e interrelación esperadas de dichos conceptos y constructos.

Para la evaluación del marco teórico o conceptual de una etnografía hay que abordar tres cuestiones básicas. *En primer lugar*, el marco teórico no debe ser algo que se prepara una vez concluida la investigación empírica. Las

cuestiones planteadas en la investigación deben estar firmemente integradas en el marco conceptual; no sirve ponerlas más o menos en relación con una estructura teórica añadida al final para dar satisfacción a los revisores o a un tribunal de tesis. Los conceptos y constructos que modelan el estudio deben ser claros y estar bien definidos, como se ha señalado anteriormente; sus relaciones mutuas deben reflejar tanto las cuestiones de la investigación en el plano empírico como su marco teórico más abstracto. Por ejemplo, en la investigación de NELSON (1982) sobre los escritores profesionales que trabajaban como profesores de lengua, se utilizaron constructos originales para interpretar los resultados, así como para idear la estrategia de selección secuencial que enmarcó la última parte de la recogida de datos. Dichos constructos están tan integrados con el fin, diseño y conclusiones del estudio, que este carecería de sentido sin ellos.

Segundo, el marco teórico debe ser apropiado, tanto en su alcance como en su contenido, para las cuestiones de la investigación. Es frecuente que los investigadores neófitos restrinjan el ámbito de sus estructuras conceptuales a lo que esté en vigor en cada momento en una subárea de su disciplina, con lo que dejan de utilizar otras teorías y constructos sociales que potenciarían su trabajo. Otros presentan como fundamento teórico de sus estudios proposiciones que apoyan un punto de vista único, descuidando así la cuestión de las explicaciones rivales. En ambos casos, la consecuencia es una autolimitación innecesaria; por otra parte, este tipo de prácticas puede dar como resultado la elección de una base conceptual inapropiada para el estudio.

Por último, el marco teórico debe derivarse de enunciados de relaciones empíricas, o ser convertible en proposiciones susceptibles de investigación empírica, y no que inciten a un desarrollo directo a partir de aserciones normativas o juicios de valor sólo supuestamente factuales. Por ejemplo, hay multitud de investigaciones educativas que comienzan con frases como "unos administradores eficaces crean una atmósfera que estimula el rendimiento de los alumnos". A eso le sigue el establecimiento de correlaciones entre las puntuaciones de los alumnos en las pruebas y dimensiones cuantificables del comportamiento de los administradores, prestándose escasa o nula atención a lo que constituye un liderazgo eficaz o a los valores implícitos en este tipo de constructos.

Modelo general de la investigación

Como ya hemos indicado, las descripciones de los diseños de investigación carecen con frecuencia de la claridad y especificidad suficientes para que sea posible determinar adecuadamente las intenciones del investigador y lo que éste consiguió de hecho. La claridad es, por tanto, el primer aspecto del modelo de investigación que debe evaluarse. Si dicha descripción es clara, se puede abordar la cuestión de su propiedad. Ahora bien, un diseño concreto no puede ser el óptimo en todo caso; por tanto, es fundamental determinar si el modelo utilizado constituye un enfoque eficaz y adaptado a los fines y cuestiones específicamente planteados por el investigador. Entre los estudios para los que se considera que el diseño etnográfico es apropiado están los análisis de sistemas socioculturales (GOETZ y HANSEN, 1974; LUTZ y RAM-

SEY, 1974); la interpretación cultural de fenómenos sociales (ERICKSON, 1973; WOLCOTT, 1975, 1980); las reconstrucciones y análisis de acontecimientos, procesos y comportamientos desde la perspectiva de los participantes (WILSON, 1977); y otros estudios que requieran la obtención de datos de base, de proceso y axiológicos.

Ante la predilección por la etnografía que se aprecia actualmente en la investigación educativa, una segunda cuestión importante será establecer si el diseño que su autor califica de etnográfico lo es realmente. Algunos investigadores utilizan el calificativo como sinónimo de investigación cualitativa, de las variantes comentadas en un capítulo anterior como cuasi-etnografías, e incluso de lo que FRY, CHANTAVANICH y CHANTAVANICH (1981) denominan análisis residual (una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos para el análisis de datos). El problema se refiere menos a la medida en que un estudio se ajusta al modelo etnográfico clásico, que al hecho de si el diseño utilizado es apropiado y suficientemente comprensivo para responder en forma creíble y convincente a las cuestiones planteadas por el investigador. Debe pues evitarse rechazar una investigación por el mero hecho de que resulte atípica; no obstante, también es legítimo esperar que los investigadores utilicen sus métodos y terminología de forma precisa y consistente.

La importancia de la distinción entre un diseño totalmente etnográfico y otro que lo es sólo de forma limitada se justifica sobre todo por la interpretación que pueda hacerse de sus resultados. Unas conclusiones basadas en 9 ó 18 meses de trabajo de campo y fundamentadas en toda una gama de técnicas de recogida y análisis de datos deben valorarse de otra forma que, por ejemplo, las obtenidas con una única aplicación del método de la observación no participante en varias aulas o escenas sociales. Cuanto más limitado en este sentido sea el diseño, menos creíbles y válidos serán sus resultados, en la medida en que éstos se presenten como basados enteramente en datos etnográficos. Las decisiones del investigador respecto de la elección del diseño que va a utilizar deben basarse en factores como: el problema de la investigación; los fines de los participantes; la credibilidad del investigador, los métodos y el diseño; el tiempo y recursos disponibles; y el fin de la investigación. Las etnografías realizadas al modo tradicional son costosas y requieren una generosa financiación y un personal muy bien adiestrado; por otra parte, los resultados pueden no estar disponibles hasta transcurridos varios años. Así, aunque en un momento dado los responsables políticos que encargan una investigación podrían sacar más provecho de los datos producidos con un diseño etnográfico, posiblemente el estudio necesario no podría completarse hasta años después de haber desaparecido las necesidades que le dieron origen. En estos casos, se debe establecer algún tipo de compromiso por el que la integridad de los datos quede preservada en lo posible y al mismo tiempo se responda a las cuestiones inmediatas.

Selección de participantes, escenarios y circunstancias

El ideal de una etnografía es describir a los participantes, el escenario y las circunstancias con tanta claridad que la imagen reproducida componga una fotografía verbal. BEALS y cols., (1973) indican que esta claridad des-

criptiva es la prueba de validez definitiva de una investigación etnográfica: el informe etnográfico debe resultar una guía eficaz para hacerse miembro de la cultura descrita. Aunque este nivel de detalles puede resultar innecesario para los fines de la mayor parte de las cuasi-etnografías, se puede considerar un horizonte ideal. Un informe etnográfico debe ofrecer los detalles suficientes para comunicar de qué manera las dimensiones del escenario, las circunstancias y los participantes afectan y sesgan los resultados del estudio.

Todavía más importante es determinar la medida en que los participantes y escenarios elegidos son apropiados para los fines del estudio y las muestras o selecciones, caso de haberse utilizado, resultan lo suficientemente representativas para hacer creíble toda comparación o generalización con la población de la que se obtuvieron. Esto requiere asimismo identificar la variedad de circunstancias presentes en los distintos escenarios de un lugar y utilizar medios consistentes, sistemáticos y suficientemente exhaustivos de selección y muestreo. Deben ofrecerse razones convincentes para la elección de grupos, escenarios y circunstancias, que podrán estar basadas en la significación teórica o singularidad empírica de éstos, o en motivos de simple conveniencia.

Experiencia y rol del investigador

Las especiales relaciones desarrolladas por los etnógrafos en los escenarios de sus investigaciones son decisivas para la profundidad y amplitud de la información que pueden reunir (POWDERMAKER, 1966). En ellos influye la fluidez en el idioma, dialecto o jerga de los participantes, así como el modo en que se consiguió acceder al escenario de la investigación (BERREMAN, 1962). La medida en que el rol adquirido por un investigador limita o facilita la recogida de los datos relevantes para los fines y cuestiones que ha planteado, constituye un elemento decisivo en la evaluación de un estudio etnográfico. Las limitaciones derivadas de las características y preferencias personales del investigador son a veces inevitables: edad, sexo y etnicidad son los factores que más frecuentemente restringen el acceso a los datos. Estos sesgos deben ser abordados y comentados clara y abiertamente para hacer creíble un estudio. De forma similar, las características físicas, sociales, morales y emocionales del investigador afectan a las decisiones que éste toma respecto de su participación en los distintos aspectos de la vida de los grupos, llegando incluso a impedir que pueda implicarse en actividades que son esenciales para comprender la cultura que está estudiando. Los investigadores deben señalar estos factores y explicar sus efectos sobre la credibilidad, comprensividad y comparabilidad de los resultados de su trabajo.

Los etnógrafos pueden encontrar algunos escenarios tan seductores o tan repugnantes que llegan a perder su perspectiva sobre ellos. En este último caso, pueden negarse a asignar valor positivo alguno a la cultura estudiada (p. ej., TURNBULL, 1972); en el primero, los investigadores a veces hacen causa común con los participantes y se asimilan a los nativos (p. ej., CASTAÑEDA, 1968). Ninguna de estas situaciones contribuye a la ciencia: los investigadores pierden su exterioridad, o la perspectiva especial que el examen a través de un marco científico aporta al estudio del comportamiento humano. WAX (1971) indica que la solución a este dilema depende de la capacidad del in-

vestigador de resocializarse en el plano personal, al tiempo que mantiene, sobre este mismo proceso, la perspectiva reflexiva de un extraño. Un buen ejemplo es la obra de Jan Yooors (1967), quien se unió a un grupo de gitanos cuando era niño y posteriormente se convirtió en etnógrafo, sistematizando y profundizando su conocimiento de la vida de esta etnia. Por tanto, la cuestión fundamental que a este respecto se debe plantear el evaluador es: dado el nivel de participación del investigador en el grupo y la naturaleza de los sesgos y supuestos identificados, ¿pueden considerarse legítimos y creíbles los resultados que ha obtenido?

Estrategias de recogida de datos

Los investigadores deben presentar razones plausibles de su elección de los métodos de recogida de datos y justificar que los datos que éstos proporcionan son relevantes para las cuestiones de la investigación. Este es un aspecto esencial de la evaluación de un estudio etnográfico. Para la elección de sus métodos el investigador debe tener en cuenta los efectos del agotamiento provocado por la investigación en los participantes y en él mismo, eliminar la recogida de datos innecesarios o irrelevantes y resistir la tentación de sobresaturar el lugar que está estudiando. Estas dificultades se pueden evitar (y potenciarse al mismo tiempo las oportunidades de explorar hallazgos afortunados no previstos) por medio de una cuidadosa planificación y revisión del problema, diseño y recogida de datos de la investigación, previamente al inicio del trabajo de campo y durante su realización. El investigador debe describir el modo en que efectuó ambas tareas. Aunque los etnógrafos suelen rechazar los diseños rígidos, deterministas y *a priori*, un investigador de campo diestro ejecuta sus estudios planificando pormenorizadamente cada uno de sus pasos. La descripción de la planificación y la toma de decisiones anteriores y simultáneas al trabajo de campo, permite a los censores y críticos determinar si los métodos de recogida de datos elegidos fueron los apropiados.

La propiedad de las estrategias escogidas debe considerarse a la luz de las limitaciones que repercuten en la recogida de datos, como el tiempo, la financiación, el personal y otros recursos, así como la disponibilidad de datos de base significativos. Las características de los participantes del estudio afectan también a la propiedad de los métodos de recogida de datos. Las pruebas proyectivas con dibujos pueden no adaptarse bien a los grupos que no estén familiarizados con la representación simbólica bidimensional. Los niveles del discurso y el lenguaje de los instrumentos deben ajustarse a la edad, experiencia y cultura de los respondientes.

Debe concederse a los investigadores tiempo suficiente para dedicarse a las cuestiones planteadas en sus estudios. Este tiempo varía según los casos. Mientras que algunos investigadores pueden precisar meses o años para recabar la información que necesitan, en determinados estudios cuasi-etnográficos la fase de recogida de datos se puede limitar, legítimamente, a unas pocas semanas de investigación de campo (p. ej., STAKE y EASLEY, 1978; TIKUNOFF y cols., 1975). La mayor parte de los estudios exigen dedicar largos períodos a la realización de entrevistas y observaciones; en otros, puede bastar una encuesta y una estancia en el campo mínima que corrobore los resultados. En

cualquier caso, el investigador debe explicitar el tiempo y los recursos con que ha contado para la realización de estudios piloto, traducción y revisión de instrumentos, análisis y corroboración de los datos sobre el terreno e integración reflexiva de los componentes del estudio (bien en el campo o durante ausencias intermitentes de éste). Caso de que no haya dispuesto de ese tiempo y esos recursos, es preciso que ofrezca alguna explicación.

La evaluación de la significación, credibilidad y comprensividad de los métodos depende de la calidad de los datos contenidos en el informe de la investigación. A fin de que los datos resulten lo suficientemente densos y representativos de la realidad examinada, han de consistir en citas directas de los participantes y descripciones de actividades, acontecimientos y otros fenómenos elaborados por el investigador, en términos concretos y de bajo nivel inferencial y en el lenguaje empleado por los participantes.

La recogida de datos debe ser lo suficientemente comprensiva para responder a todas las cuestiones de la investigación y proporcionar fuentes de información alternativas para la confirmación, matización o eliminación de los hallazgos preliminares obtenidos de una sola fuente de datos. Los revisores y críticos deben considerar si los resultados ofrecidos se mantendrían si se dispusiera de fuentes de datos adicionales. Por último, se deben poner en relación de forma creíble las técnicas utilizadas y los resultados conseguidos. Estos últimos han de ser legítimos y justificables a partir de los datos recogidos y la forma en que se obtuvieron, y no especulaciones surgidas de una información insuficiente y obtenida de forma superficial.

Una de las ventajas de las estrategias interactivas comentadas en el Capítulo V es que, ejecutadas en forma adecuada, proporcionan datos con un alto grado de validez. Esto es, son utilizadas habitualmente en escenarios naturales; están expresadas en términos concretos y suscitan la aparición de las categorías empíricas propias de los participantes; como son utilizadas durante un tiempo considerable, ofrecen la oportunidad de ajustar y matizar las categorías científicas a la realidad de los participantes.

No obstante, los datos que aportan son menos replicables o fiables que los obtenidos con estrategias no interactivas. Un problema de consideración obligada en la evaluación de las etnografías es que, por ejemplo, el acuerdo entre varios observadores es más difícil cuando se trata de juzgar las inferencias que parten de datos obtenidos con pruebas proyectivas que de otros más concretos. Por añadidura, los constructos de los participantes elaborados en momentos y escenarios singulares pueden no ser susceptibles de replicación. El control de la fiabilidad de los estudios de confirmación, basados en cuestionarios o en series planificadas de protocolos observacionales estandarizados, es más riguroso que el que permiten la mayoría de los demás métodos interactivos. La fiabilidad de las historias profesionales, entrevistas a informantes clave y observación participante depende de: 1) una exposición clara del rol adoptado por el investigador en el campo y de las técnicas exactas utilizadas en la recogida y el análisis de los datos; y 2) la claridad de la presentación de los constructos desarrollados en el estudio.

Técnicas del análisis de datos

El análisis de datos es la actividad investigadora que más arrogante e inadecuadamente se presenta en los informes etnográficos. La mayor parte de

éstos dan la impresión de que, a través de un proceso efímero y místico, los datos brutos se transforman en conclusiones sofisticadas. Este fenómeno se debe tanto a la complejidad de la mayor parte de los datos obtenidos con procedimientos etnográficos como al carácter abierto de los análisis que se realizan en esta tradición: en el ámbito de un estudio se matizan cuestiones y se descubren nuevas líneas y se trazan nuevas direcciones para la investigación.

La credibilidad exige, sin embargo, determinar los orígenes de estos procesos dinámicos y justificarlos, de forma que los lectores puedan examinar por sí mismos las inferencias, generalizaciones, predicciones o metáforas que contribuyeron a los resultados del estudio. Debe informarse de los procesos de abstracción, unidades de análisis, técnicas de codificación formal e informal y métodos de cuantificación, corroboración y síntesis, a fin de que los revisores puedan determinar y evaluar el modo en que se compusieron las descripciones, interpretaciones y conclusiones. Cualesquiera estrategias analíticas formales empleadas (inductiva, comparativa, tipológica y enumerativa) deben ser especificadas, y reconstruidas las técnicas informales elaboradas por el investigador o los participantes. Las categorías ideadas por el investigador para el análisis deben distinguirse de los constructos de los participantes. Asimismo, tiene que comentarse la medida en que las premisas y constructos analíticos estuvieron informados por los marcos teóricos o conceptuales preliminares o bien aparecieron a partir de categorías emergentes implícitas en los datos.

Si las estrategias analíticas utilizadas han sido descritas con claridad, se puede evaluar su propiedad. Esto requiere que se designen las unidades del análisis y los constructos fundamentales y se comente su desarrollo, a fin de que pueda evaluarse su relevancia para las cuestiones de la investigación, los marcos teóricos y conceptuales y la naturaleza de los datos recogidos durante la estancia en el campo.

Como hemos subrayado en el Capítulo VI, algunos investigadores no hacen justicia a sus datos. Aunque las interpolaciones arbitrarias y las conjeturas que sobrepasan las implicaciones de los datos no son defendibles, es igualmente grave caer en el vicio opuesto. La utilización de formas de análisis excesivamente simplistas y limitadas afecta de forma negativa al desarrollo de resultados iniciales más complejos y significativos e impide la posterior generación y perfeccionamiento de la teoría.

Presentación, interpretación y aplicación de los resultados

Los formatos de presentación de los resultados varían considerablemente según los estudios. Pueden ser narraciones cronológicas, síntesis temáticas conceptuales o estructuras de solución de problemas articuladas en torno a las cuestiones fundamentales. Independientemente de cómo se presenten los resultados, éstos deben ser claros y creíbles. Deben convencer al lector de que representan adecuadamente la realidad investigada. Deben ofrecer datos suficientemente densos, complejos y representativos de varias perspectivas. Y lo que quizá sea lo más importante, deben persuadir al lector de

que los datos son aplicables rigurosamente a las cuestiones que se han planteado.

En los estudios en que los componentes centrales del diseño están bien integrados, separar la presentación de los datos de su interpretación puede ofrecer dificultades. A este respecto es conveniente identificar y distinguir los niveles de confianza atribuidos a las interpretaciones. Un indicativo de que el estudio se ha llevado a cabo de forma competente es la presentación y comentario de los datos que constituyen casos negativos, discrepantes o desviados. Este material resalta los límites entre descripción e interpretación y contribuye a la credibilidad y comprensividad del informe.

En su tratamiento de la interpretación de los datos observacionales, McCUTCHEON (1981) propone cuatro criterios para evaluar la calidad de este proceso. Las interpretaciones legítimas son posibles, ordenadas y lógicas; las alternativas son reconocidas y rechazadas de forma razonable y adecuada. Las interpretaciones legítimas se basan en datos suficientes; como se ha señalado antes WOLCOTT (1975) subraya la necesidad de proporcionar una cantidad suficiente de datos brutos para que el lector pueda estimar independientemente la credibilidad de las conclusiones. Las interpretaciones legítimas son consistentes con los conocimientos disponibles sobre grupos y fenómenos similares; las discrepancias se abordan de manera plausible. Las interpretaciones legítimas son significativas; contribuyen a la comprensión de fenómenos complejos, a la creación y perfeccionamiento de teorías o al tratamiento de cuestiones y controversias sociales.

Este último criterio engloba a tres de las dimensiones de la evaluación ya indicadas: propiedad, comprensividad y significación. Unos resultados lo bastante comprensivos son aplicables a diversos marcos teóricos y conceptuales de las ciencias sociales. Se pueden proponer apropiadamente como casos con diversas implicaciones. Pese a que los investigadores se responsabilizan tan sólo de la integración de sus propias conclusiones en los marcos conceptuales específicos que informaron su actividad, para los lectores debe ser evidente que los resultados profundos y complejos ofrecidos poseen otras aplicaciones. Esto, a su vez, contribuye a la significación del estudio.

Cuanto más explícitamente identifiquen los investigadores los fundamentos de sus interpretaciones, se podrán valorar éstas de forma más adecuada. Cuando se afirme una relación entre los datos, debe demostrarse su ocurrencia y su covariación y cuando se les atribuya algún significado, ello se ha de explicitar y justificar. Cuando se proponga la generalización de relaciones causales o de consecuencia a otros escenarios y poblaciones, se ha de mostrar el orden temporal y la covariación de los fenómenos, así como justificar la eliminación de explicaciones alternativas (DENZIN, 1978).

Por último, la integración de los hallazgos de un estudio en un marco más amplio y la significación atribuida a las conclusiones revelan la medida en que el investigador ha conseguido los fines que se proponía. En el caso frecuente de que los investigadores descubran datos e interpretaciones no previstos, exponer cómo éstos se integran en el marco de la investigación y cuáles su significación permite a censores y críticos evaluar el estudio con arreglo a las nuevas orientaciones.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

La evaluación de los estudios etnográficos es una tarea difícil, por la multiplicidad de formas que caracteriza a los diseños de esta tradición. Investigaciones como las etnografías, con sus perspectivas fenomenológicas, sus factores naturalistas, sus estrategias multimodales, sus enfoques teóricos eclécticos y la participación del investigador como instrumento, resisten cualquier intento de evaluación simplista.

Por otra parte, las aplicaciones comparativas que la mayoría de los etnógrafos pretenden requieren métodos legítimos para ponderar los méritos relativos de las observaciones, hallazgos, conclusiones e interpretaciones. Como señala acertadamente RIST (1980), el etnógrafo competente desmitifica el proceso de investigación sacándolo a la luz pública, vigilando su propia actividad y desarrollando procesos de autoevaluación. Ello contribuye tanto a la comprensión de fenómenos complejos como al conocimiento de cómo se ha alcanzado dicha comprensión.

Otro problema característico que se presenta al intentar evaluar la credibilidad de una investigación etnográfica es que el hecho de abordar todas las categorías de sesgos y contaminaciones puede parecer que exige medidas contradictorias. Aunque el término *etnografía* ha sido utilizado a lo largo de este libro para denotar un proceso de investigación, también se refiere al producto de dicho proceso. Como se subrayó en el Capítulo I, los antropólogos la definen como una descripción analítica de una escena cultural intacta (SPRADLEY y McCURDY, 1972) que perfila las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de individuos, y cuyo objetivo es la reconstrucción holista de la cultura o fenómeno que se ha investigado.

A la vista de ello, el compromiso esencial del etnógrafo está en la representación fiel y exacta de las formas de vida de los participantes. Incluso aunque éstas puedan resultar excéntricas, singulares o idiosincrásicas si se las compara con las de otros grupos, no por ello es menos necesaria su descripción. Así, ciertos investigadores pueden mostrarse reacios a formular constructos y postulados comparables intergrupalmente y traducibles a otros grupos, lo que es un prerequisite para el establecimiento de la validez y fiabilidad externas de las investigaciones. Por el contrario, dichos investigadores opinan que adaptar estas abstracciones con el fin de realizar comparaciones intergrupales puede deformar su proceso de derivación. En consecuencia, desafían el peligro de que sus datos no sean comparables en beneficio de la singularidad del escenario que están estudiando.

Este tipo de dilemas, que se interpretan frecuentemente como dicotomías entre datos y procesos de análisis subjetivos y objetivos, entre replicabilidad y autenticidad, entre representatividad de las muestras y selección orientada por un fin, entre generalización y singularidad de los resultados (FILSTEAD, 1979; RIST, 1977; WILSON, 1977), es compartido por diseños de investigación social tan alejados como la experimentación y la etnografía. Ahora bien, todas estas dicotomías, al margen de su posible utilidad pedagógica, pueden introducir distorsiones y llevar a conclusiones erróneas cuando se utilizan para evaluar o diseñar las actividades de investigación reales (REICHARDT y COOK, 1979). En el área de la educación, los antropólogos, así como otros

Bibliografía

- ADAMS, R. N., y PREISS, J. J., eds. (1960), *Human Organization Research: Field Relations and Techniques*. Homewood, Ill.: Dorsey Press.
- AGAR, M. H. (1980), *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. Nueva York: Academic Press.
- AMIDON, E. J., y FLANDERS, N. A. (1963), *The Role of Teacher in the Classroom: A Manual for Understanding and Improving Teachers' Classroom Behavior*. Minneapolis: Amidon.
- AMMAR, H. (1954), *Growing Up in an Egyptian Village: Silwa, Province of Aswan*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- ANASTASI, A. (1982), *Psychological Testing*. 5ª ed. Nueva York: Macmillan.
- ANDERSON, C. A., y BOWMAN, M. J. eds. (1965), *Education and Economic Development*. Chicago: Aldine.
- APPELBAUM, R. P. (1970), *Theories of Social Change*. Chicago: Markham.
- APPLE, M. W. (1978), "The New Sociology of Education: Analyzing Cultural and Economic Reproduction". *Harvard Educational Review* 48:495-503.
- APPLE, M. W., y WEIS, L. eds. (1983), *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- ARGYRIS, C. (1952), "Diagnosing Defenses Against the Outsider". *Journal of Social Issues* 8(3):24-34.
- AU, K. H. (1980), "Participation Structures in a Reading Lesson with Hawaiian Children: Analysis of a Culturally Appropriate Instructional Event". *Anthropology and Education Quarterly*, 11:91-115.
- BANDURA, A. (1977), *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. Traducción española: *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa-Calpe, 1982.
- BARKER, R. G., ed. (1963), *The Stream of Behavior: Explorations of Its Structure and Content*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- BARKER, R. G., y GUMP, P. V. (1964), *Big School, Small School: High School Size and Student Behavior*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- BARKER, R. G., GUMP, P. V., FRIESEN, W. V. y WILLEMS, E. (1970) "The Ecological Environment: Student Participation in Non-Class Settings". En *Learning in Social Settings: New Readings in the Social Psychology of Education*. M. W. Miles y W. W. Charters, Jr., eds. pp. 12-42. Boston: Allyn and Bacon.
- BARKER, R. G., y WRIGHT, H. F. (1951), *One Boy's Day: A Specimen Record of Behavior*. Nueva York: Harper.
- BARNHARDT, C. (1982), "Tuning-In: Athabaskan Teachers and Athabaskan Students". Trabajo presentado en el Congreso anual de la American Anthropological Association, Washington, D.C.
- BARNHARDT, R., CHILCOTT, J. H., y WOLCOTT, H. F. eds. (1979), *Anthropology and Educational Administration*. Tucson: Impresora Sahuaro.
- BEALS, A. R., SPINDLER, G. D. y SPINDLER, L. (1973), *Culture in Process*. 2ª ed. Nueva York: Holt, Rinehart, y Winston.

- BECK, L. W. (1949), "The Natural Science Ideal in the Social Sciences". *Scientific Monthly*, 68:386-394.
- BECKER, H. S. (1958), "Problems of Inference and Proof in Participant Observation". *American Sociological Review*, 23:652-660.
- BECKER, H. S., GEER, B., y HUGHES, E. C. (1968), *Making the Grade: The Academic Side of College Life*. Nueva York: Wiley.
- BECKER, H. S., GEER, B., HUGHES, E. C., y STRAUSS, A. L. (1961), *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Chicago: University of Chicago Press.
- BENEDICT, R. (1934), *Patterns of Culture*. Boston: Houghton Mifflin. Traducción española: *El hombre y la cultura*, Buenos Aires, Edhasa, 1971.
- (1938), "Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning". *Psychiatry*, 1:161-167.
- (1943), "Transmitting Our Democratic Heritage in the School". *American Journal of Sociology*, 48:722-727.
- (1946), *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*. Boston: H. Mifflin. Traducción española: *El crisantemo y la espada, Patrones de la cultura japonesa*, Madrid, Alianza Editorial, 1974.
- BERNSTEIN, B. B. (1971), *Class, Codes and Control*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BERREMAN, G. D. (1962), "Behind Many Masks: Ethnography and Impression Management in a Himalayan Village". *Monographs of the Society for Applied Anthropology*, nº 4.
- BIRDWHISTELL, R. L. (1970), *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- BLACKWOOD, B. (1935), *Both Sides of Buka Passage: An Ethnographic Study of Social, Sexual, and Economic Questions in the North-Western Solomon Islands*. Oxford: Clarendon.
- BLAU, P. M. (1955), *The Dynamics of Bureaucracy: A Study of Interpersonal Relations in Two Government Agencies*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1964) *Exchange and Power in Social Life*. Nueva York: Wiley. Traducción española: *Intercambio y poder en la vida social*, Barcelona, Hora S.A., 1982.
- BLAU, P. M., y DUNCAN, O. D. (1967), *The American Occupational Structure*. Nueva York: Wiley.
- BOAS, F. (1911), *The Mind of Primitive Man: Conferencias pronunciadas en el Lowell Institute, Boston, Mass., y en la Universidad Nacional de México, 1910-1911*. Nueva York: Macmillan.
- (1928), *Anthropology and Modern Life*. Nueva York: Norton.
- (1938), "Living Philosophies, II: An Anthropologist's Credo". *The Nation*, 147:201-204.
- BOGDAN, R. C., y BIKLEN, S. K. (1982), *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- BORG, W. R., y GALL, M. D. (1983), *Educational Research: An Introduction*, 4ª ed. Nueva York: Longman.
- BORMAN, K. M. (1978), "Social Control and Schooling: Power and Process in Two Kindergarten Settings". *Anthropology and Education Quarterly*, 9:38-53.
- (1982) (ed.), *The Social Life of Children in a Changing Society*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BOSSERT, S. T. (1979), *Tasks and Social Relationships in Classrooms: A Study of Instructional Organization and Its Consequences*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.
- BOUDON, R. (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Nueva York: Wiley. Traducción española: *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona, Laia, 1983.
- BOURDIE, P., y PASSERON, J.-C. (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*. Richard Nice, trad. Londres: Sage. Traducción española: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
- BOWEN, E. S. (pseudónimo de Laura Bohannon) (1954), *Return to Laughter*. Nueva York: Harper.
- BOWLES, S., y GINTIS, H. (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Nueva York: Basic Books. Traducción española: *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI editores, 1981.
- BRAMELD, T. (1957), *Cultural Foundations of Education: An Interdisciplinary Exploration*. Nueva York: Harper.
- (1958), "Explicit and Implicit Culture in Puerto Rico: A Case Study in Educational Anthropology". *Harvard Educational Review*, 28:197-213.
- (1959), *The Remaking of a Culture: Life and Education in Puerto Rico*. Nueva York: Harper.
- (1968), *Japan: Culture, Education, and Change in Two Communities*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- BRAMELD, T., y SULLIVAN, E. B. (1961), "Anthropology and Education". *Review of Educational Research*, 31:70-79.

- BREDO, E., y FEINBERG, W., eds. (1982), *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1970), *Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R.* Nueva York: Basic Books.
- (1976), *The Experimental Ecology of Education*. Informe del Teachers College N° 78:157-204.
- BROWN, M. J. MCG. (1982a), "Implementation of a State Mandated Economics Course in One Large Schools System: A Case Study". Tesis doctoral. Departamento de Educación de las Ciencias Sociales. Universidad de Georgia.
- (1982b), *Missing the Boat: Rescuing Social Science Education Research*. Trabajo presentado en la asamblea anual del National Council for the Social Studies, Boston.
- BROWNSTEIN, L. (1972), *Education and Development in Rural Kenya: A Study of Primary School Graduates*. Nueva York: Praeger.
- BRUNER, J. S., GOODNOW, J. J., y AUSTIN, G. A. (1956), *A Study of Thinking*. Nueva York: Wiley.
- BRYSON, L. (1939), "Anthropology and Education". En *So Live the Works of Men: Seventieth Anniversary Volume Honoring Edgar Lee Hewett*, D. D. Brand y F. E. Harvey, eds. pp. 107-115. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- BUCHER, R., y STELLINGS, J. G. (1977), *Becoming Professional*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- BUCKLEY, W., ed. (1968), *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist: A Sourcebook*. Chicago: Aldine.
- BURNETT, J. H. (1969), "Ceremony, Rites, and Economy in the Student System of an American High School". *Human Organization*, 28:1-10.
- (1973), "Event Description and Analysis in the Microethnography of Urban Classrooms". En *Cultural Relevance and Educational Issues: Readings in Anthropology and Education*, F. A. J. Ianni y E. Storey, eds. pp. 287-303. Boston: Little, Brown.
- (1974a), *Anthropology and Education: An Annotated Bibliographic Guide*. New Haven, Conn.: Human Relations Area Files Press.
- (1974b), "On the Analog Between Culture Acquisition and Ethnographic Method". *Anthropology and Education Quarterly*, 5(1):25-29.
- BURNS, A. F. (1975), "An Anthropologist at Work: Field Perspectives on Applied Ethnography and an Independent Research Firm". *Anthropology and Education Quarterly*, 6(4):28-33.
- (1976), "On the Ethnographic Process in Anthropology and Education". *Anthropology and Education Quarterly*, 7(3):25-33.
- CALHOUN, C. J., e IANNI, F. A. J., eds. (1976), *The Anthropological Study of Education*. The Hague: Mouton.
- CAMILLERI, S. F. (1962), "Theory, Probability and Induction in Social Research". *American Sociological Review*, 27:170-178.
- CAMPBELL, D. T. (1979), "Degrees of Freedom and the Case Study". En *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, T. D. Cook y C. S. Reichardt, eds. pp. 49-67. Beverly Hills, Cal.: Sage. Traducción española: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.
- CAMPBELL, D. T., y FISKE, D. W. (1959), "Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix". *Psychological Bulletin*, 56:81-105.
- CAMPBELL, D. T., y STANLEY, J. C. (1963), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: McNally. Traducción española: *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2ª reimpr., 1978.
- CAREW, J. V., y LIGHTFOOT, S. L. (1979), *Beyond Bias: Perspectives on Classrooms*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- CARIN, A., y SUND, R. B. (1978), *Creative Questioning and Sensitive Listening Techniques: A Self-Concept Approach*. 2ª ed. Columbus, Ohio: Merrill.
- CARNOY, M., ed. (1972), *Schooling in a Corporate Society: The Political Economy of Education in America*. Nueva York: McKay.
- CARR, E. H. (1961), *What Is History?*: Conferencias George MacCauley Trevelyan pronunciadas en la Universidad de Cambridge, Enero-Marzo 1961. Nueva York: Knopf. Traducción española: *¿Qué es la historia?*. Barcelona, Ariel, 1983.
- CARROLL, T. G. (1975), "Transactions of Cognitive Equivalence in the Domains of Work and Play". *Anthropology and Education Quarterly*, 6(2):17-22.
- (1977), *Work and Play: A Probe of the Formation, Use and Intersection of Adult and Child Activity Domains*. Dissertation Abstracts International, 37:5211A-5212A. (Microfilms de la Universidad N° 77-3520).

- CASSEL, J. (1978), *A Fieldwork Manual for Studying Desegregated Schools*. Washington, D.C.: The National Institute of Education.
- CASTAÑEDA, C. (1968), *The Teachings of Don Juan: A Yaqui Way of Knowledge*. Nueva York: Simon and Schuster. Traducción española: *Las enseñanzas de Don Juan*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- CAUDILL, H. M. (1963), *Night Comes to the Cumberland: A Biography of a Depressed Area*. Boston: Little, Brown.
- CAZDEN, C. B., JOHN, V. P., y HYMES, D., eds. (1972), *Functions of Language in the Classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Center for New Schools (1972), "Strengthening Alternative High Schools". *Harvard Educational Review*, 42:313-350.
- (1976), "Ethnographic Evaluation in Education". *Journal of Research and Development in Education*, 9(4):3-11.
- CHAGNON, N. A. (1974), *Studying the Yanomamo*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- CICOUREL, A. V. (1964), *Method and Measurement in Sociology*. Nueva York: Free Press. Traducción española: *El método y la medida en sociología*, Madrid, Editora Nacional, 1982.
- CICOUREL, A. V., y KITSUSE, J. I. (1963), *The Educational Decision-Makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- CLEMENT, D. C., y HARDING, J. R. (1978), "Social Distinctions and Emergent Student Groups in a Desegregated School". *Anthropology and Education Quarterly*, 9:272-282.
- CLIGNET, R. P., y FOSTER, P. (1966), *The Fortunate Few: A Study of Secondary Schools and Students in the Ivory Coast*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- COLE, M., y SCRIBNER, S. (1974), *Culture and Thought: A Psychological Introduction*. Nueva York: Wiley. Traducción española: *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*, México, Limusa, 1977.
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. O., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D., y YORK, R. L. (1966), *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- COLES, R. (1967), *Children of Crisis: A Study of Courage and Fear*. Boston: Little, Brown.
- (1971a), *Migrants, Sharecroppers, Mountaineers: Volumen II de Children of Crisis*. Boston: Little, Brown.
- (1971b), *The South Goes North: Volumen III de Children of Crisis*. Boston: Little, Brown.
- COLLIER, J., Jr. (1973), *Alaskan Eskimo Education: A Film Analysis of Cultural Confrontation in the Schools*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- COLSON, E. (1954), "The Intensive Study of Small Sample Communities". En *Method and Perspective in Anthropology: Papers in Honor of Wilson D. Wallis*. R. F. Spencer, ed. pp. 43-59. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- COMITAS, L., y DOLGIN, J. (1978), "On Anthropology and Education: Retrospect and Prospect". *Anthropology and Education Quarterly*, 9:165-180.
- COOK, T. D., y CAMPBELL, D. T. (1979), *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: McNally.
- COX, T. V. (1980), *Kindergarten, A Status Passage for American Children: A Microethnography of an Urban Kindergarten Classroom* (Tesis doctoral. Departamento de Antropología, Universidad de Georgia) *Dissertation Abstracts International*, 41:1668A-1669A. (Microfilms de la Universidad, Nº 8023196).
- CRAIN, R. L. (1977), "Racial Tension in High Schools: Pushing the Survey Method Closer to Reality". *Anthropology and Education Quarterly*, 8:142-151.
- CUSICK, P. A. (1973), *Inside High School: The Student's World*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- DAGENAIS, J. J. (1972), *Models of Man: A Phenomenological Critique of Some Paradigms in the Human Sciences*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- DAVIDSON, J. (1981), *The Long Road North*. Austin, Tex.: Texas Monthly Press.
- DEAL, T. E. (1975), "An Organizational Explanation of the Failure of Alternative Secondary Schools". *Educational Researcher*, 4(4):10-16.
- DEAN, J. P., EICHHORN, R. L., y DEAN, L. R. (1967), "Fruitful Informants for intensive Interviewing". En *An Introduction to Social Research*. 2ª ed. J. T. Doby, ed. pp. 284-286. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- DEAN, J., y WHYTE, W. F. (1958), "How Do You Know If the Informant Is Telling the Truth?". *Human Organization*, 17(2):34-38.

- DELORIA, V. Jr. (1969), *Custer Died for Your Sins: An Indian Manifesto*. Nueva York: Macmillan. Traducción española: *El general Custer murió por vuestros pecados*, Barcelona, Barral Editores, 1975.
- DENG, F. M. (1972), *The Dinka of the Sudan*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winstons.
- DENZIN, N. K. (1978), *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 2ª ed. Nueva York: McGraw-Hill.
- DEWEY, J. (1916), *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Nueva York: Macmillan. Traducción española: *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada (9ª ed.), 1982.
- DILLON, D. y SEARLE, D. (1981), "The Role of Language in One First Grade Classroom". *Research in the Teaching of English*, 15:311-328.
- DOBBERT, M. L. (1982), *Ethnographic Research: Theory and Application for Modern Schools and Societies*. Nueva York: Praeger.
- DOLLARD, J. (1935), *Criteria for the Life History, with Analyses of Six Notable Documents*. New Haven: Yale University Press.
- DORE, R. P. (1965), *Education in Tokugawa Japan*. Berkeley, Cal.: University of California Press.
- DREBEN, R. (1968), *On What Is Learned in School*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- DUNKIN, M. J. y BIDDLE, B. J. (1974), *The Study of Teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- DURKHEIM, E. (1947), *The Division of Labor in Society*. George Simpson, trad. Glencoe, Ill.: Free Press. Traducción española: *La división del trabajo social*, Madrid, Akal.
- (1951), *Suicide: A Study in Sociology*. J. A. Spaulding y G. Simpson, trads. G. Simpson, ed. Glencoe, Ill.: Free Press. Traducción española: *El suicidio*, Madrid, Akal, 1976.
- (1961), *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. E. K. Wilson y H. Schnurer, trads. E. K. Wilson, ed. Glencoe, Ill.: Free Press. Traducción española: *La educación moral*, Buenos Aires, Schapire, 1973.
- EDDY, E. M. (1967), *Walk the White Line: A Profile of Urban Education*. Nueva York: Praeger.
- (1969), *Becoming a Teacher: The Passage to Professional Status*. Nueva York: Teachers College Press.
- ELKIN, A. P. (1937), "Native Education, with Special Reference to the Australian Aborigines". *Oceania*, 7:459-500.
- ELKINS, S. M. (1959), *Slavery: A Problem in American Institutional and Intellectual Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- EMBREE, J. F. (1939), *Suye Mura: A Japanese Village*. Chicago: University of Chicago Press.
- ERCHAK, G. M. (1977), *Full Respect: Kpelle Children in Adaptation*. New Haven, Conn.: Human Relations Area Files Press.
- ERICKSON, E. H. (1939), "Observations on Sioux Education". *The Journal of Psychology*, 7:101-156.
- (1962), *Young Man Luther: A Study in Psychoanalysis and History*. Nueva York: Norton.
- (1968), *Identity: Youth and Crisis*. Nueva York: Norton. Traducción española: *Identidad. Juventud y crisis*, Madrid, Taurus, 1981.
- ERICKSON, F. (1973), "What Makes School Ethnography Ethnographic?". *Anthropology and Education Quarterly*, 4(2):10-19.
- (1977), "Some Approaches to Inquiry in School-Community Ethnography". *Anthropology and Education Quarterly*, 8:58-69.
- ERICKSON, F., y MOHATT, G. (1982), "Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students". En *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. G. D. Spindler, ed. pp. 132-174. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- ERICKSON, F., y SHULTZ, J. (1982), *The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews*. Nueva York: Academic Press.
- ERICKSON, F., y WILSON, J. (1982), *Sights and Sounds of Life in Schools: A Resource Guide to Film and Videotape for Research and Education*. East Lansing, Mich.: Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. (1962), "Social Anthropology: Past and Present". En *Essays in Social Anthropology*. pp. 13-28. Nueva York: Free Press. Traducción española: *Ensayos de antropología social*, Madrid, Siglo XXI, 1978.
- EVERHART, R. B. (1975), "Problems of Doing Fieldwork in Educational Evaluation". *Human Organization*, 34:205-215.
- (1976), "Ethnography and Educational Policy: Love and Marriage or Strange Bedfellows?". *Anthropology and Education Quarterly*, 7(3):17-25.

- (1977), "Between Stranger and Friend: Some Consequences of 'Long Term' Fieldwork in Schools". *American Educational Research Journal*, 14:1-15.
- FESHBACH, N. D. (1969), "Student Teacher Preferences for Elementary School Pupils Varying in Personality Characteristics". *Journal of Educational Psychology*, 60:126-132.
- FETTERMAN, D. M. (1979), "Ethnographic Techniques and Concepts in Educational Evaluation". Trabajo presentado en la asamblea anual de la American Anthropological Association, Cincinnati.
- FILSTEAD, W. J. (1970) (ed.), *Qualitative Methodology: Firsthand Involvement with the Social World*. Chicago: Markham.
- (1979), "Qualitative Methods: A Needed Perspective in Evaluation Research. En *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. T. D. Cook y C. S. Reichardt, eds. pp. 33-48. Beverly Hills, Cal.: Sage. Traducción española: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evolutiva*. Madrid, Morata, 1986.
- FINNAN, C. R. (1982), "The Ethnography of Children's Spontaneous Play". En *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. G. D. Spindler, ed. pp. 356-380. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- FIRTH, R. (1936) *We, the Tikopia: A Sociological Study of Kinship in Primitive Polynesia*. Londres: Allen and Unwin.
- FITZGERALD, F. (1979), *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*. Boston: Little, Brown.
- FITZSIMMONS, S. J. (1975), "The Anthropologist in a Stranger Land". *Human Organization*, 34: 183-196.
- FLANDERS, N. A. (1970), *Analyzing Teaching Behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley. Traducción española: *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid, Anaya, 1977.
- FOSTER, P. J. (1965), *Education and Social Change in Ghana*. Chicago: University of Chicago Press.
- FOX, L. K. (1948), *The Rural Community and Its School*. Nueva York: King's Crown Press.
- FREED, R. S., y FREED, S. A. (1981), "Enculturation and Education in Shanti Nagar". *Anthropological Papers of the American Museum of Natural History*, 57:49-156.
- FREEMAN, D. (1983), *Margaret Mead and Samoa: The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- FREILICH, M., ed. (1970), *Marginal Natives: Anthropologist at Work*. Nueva York: Harper and Row.
- FRY, G., CHANTAVANICH, S., y CHANTAVANICH, A. (1981), "Merging Quantitative and Qualitative Research Techniques: Toward a New Research Paradigm". *Anthropology and Education Quarterly*, 12:145-158.
- FUCHS, E. (1966), *Pickets at the Gate*. Nueva York: Free Press.
- (1969), *Teachers Talk: Views from Inside City Schools*. Nueva York: Doubleday.
- FURLONG, V. (1976), "Interaction Sets in the Classroom: Towards a Study of Pupil Knowledge" En *Explorations in Classroom Observations*. M. Stubbs y S. Delamont, eds. pp. 23-44. Londres: Wiley.
- GALLIMORE, R., BOGGS, J. W., y JORDAN, C. (1974), *Culture, Behavior and Education: A Study of Hawaiian-Americans*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- GANS, H. J. (1962), *The Urban Villagers: Group and Class in the Life of Italian Americans*. Nueva York: Free Press.
- (1967), *The Levittowners: Ways of Life and Politics in a New Suburban Community*. Nueva York: Random House.
- GAY, J. y COLE, M. (1967), *The New Mathematics and an Old Culture: A Study of Learning Among the Kpelle of Liberia*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- GEARING, F. O. (1973), "Where We Are and Where We Might Go: Steps Toward a General Theory of Cultural Transmission". *Anthropology and Education Quarterly*, 4(1):1-10.
- (1975), "Overview: A Cultural Theory of Education", *Anthropology and Education Quarterly*, 6(2):1-9.
- GEARING, F. O. y EPSTEIN, P. (1982), "Learning to Wait: An Ethnographic Probe into the Operations of an Item of Hidden Curriculum". En *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. G. D. Spindler, ed. pp. 240-267. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- GEARING, F. O., y TINDALL, B. A. (1973), "Anthropological Studies of the Educational Process". *Annual Review of Anthropology*, 2:95-105.

- GEER, B. (1964), "First Days in the Field: A Chronicle of Research in Progress". En *Sociologists at Work: Essays on the Craft of Social Research*. P. E. Hammond, ed, pp. 322-344. Nueva York: Basic Books.
- GENNEP, A. VAN (1960), *The Rites of Passage*. M. B. Vizedom y G. L. Caffee, trads. Chicago: University of Chicago Press.
- GIBSON, M. A. (1976), *Reputation, Respectability and School Achievement in the Virgin Islands*. Trabajo presentado en la asamblea anual de la American Anthropological Association, Washington, D.C.
- (1982), "Reputation and Respectability: How Competing Cultural Systems Affect Students' Performance in School". *Anthropology and Education Quarterly*, 13:3-27.
- GILES, J., COMPTON, D. y FERREL, B. (1982), *Evaluating Magnet Schools: Expanding the Information Base for Decision Makers*. Trabajo presentado en la asamblea anual de la American Anthropological Association, Washington, D.C.
- GILL, E. III (1982), "The Learning Activities of Illiterate Adults". Tesis doctoral. Departamento de Educación de adultos, Universidad de Georgia.
- GILLAM, M. R. (1980), *A Case Study of the Student Teaching of Six Indian Teacher-Trainees* (Tesis doctoral. Departamento de Educación en Ciencias Sociales, Universidad de Georgia, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40:5828A. (Microfilms de la Universidad Nº 8010585).
- GINSBURG, M., y LECOMPTE, M. D. (1980), *Passive and Active Models of Occupational Socialization: The Case of Teachers*. Trabajo presentado en la asamblea anual de la Southwestern Sociological Association, Houston, Texas.
- GINSBURG, M. B., MEYENN, R. J., y MILLER, H. D. R. (1980), "Teachers' Conceptions of Professionalism and Trade Unionism: An Ideological Analysis". En *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. P. Woods, ed. pp. 178-212, Londres: Croom Helm.
- GLASCOCK, A. P. (1976), "Dominance Interaction in a First-Grade ILP Class". *Journal of Research and Development in Education*, 9(4):61-68.
- GLASER, B. G., y STRAUSS, A. L. (1965), *Awareness of Dying*. Chicago: Aldine.
- (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- (1968), *Time for Dying*. Chicago: Aldine.
- GOETZ, J. P. (1976a), "Behavioral Configurations in the Classroom: A Case Study". *Journal of Research and Development in Education*, 9(4):36-49.
- (1976b), "Configurations in Control and Autonomy: A Microethnography of a Rural Third-Grade Classroom (Tesis doctoral. Departamento de Educación en estudios Sociales, Universidad de Indiana, 1975). *Dissertation Abstracts International*, 36:6175A. (Microfilms de la Universidad Nº 76-6275.)
- (1978), "Theoretical Approaches to the Study of Sex-Role Culture in Schools". *Anthropology and Education Quarterly*, 9:3-21.
- (1981a), "Children's Sex-Role Knowledge and Behavior: An Ethnographic Study of First Graders in the Rural South". *Theory and Research in Social Education*, 8(4):31-54.
- (1981b), "Sex-Role Systems in Rose Elementary School: Change and Tradition in the Rural-Transitional South". En *Children and Their Organizations: Investigations in American Culture*. R. T. Sieber y A. J. Gordon, eds. pp. 58-73. Boston: Hall.
- GOETZ, J. P., y HANSEN, J. F. (1974), "The Cultural Analysis of Schooling". *Anthropology and Education Quarterly*, 5(4):1-8.
- GOLD, R. L. (1958), "Roles in Sociological Field Observations". *Social Forces*, 36:217-223.
- GOODENOUGH, W. H. (1976), "Multiculturalism as the Normal Human Experience". *Anthropology and Education Quarterly*, 7(4):4-7.
- GOODLAD, J. I. (1977), "What Goes On in Our Schools?" *Educational Researcher*, 6(3):3-6.
- GOODMAN, M. E. (1957), "Values, Attitudes, and Social Concepts of Japanese and American Children". *American Anthropologist*, 59:979-999.
- (1970), *The Culture of Childhood: Child's-Eye Views of Society and Culture*. Nueva York: Teachers College Press.
- GORDON, R. L. (1975), *Interviewing: Strategy, Techniques, and Tactics*. Edición actualizada. Homewood, Ill.: Dorsey Press.
- GRANQVIST, H. (1947), *Birth and Childhood Among the Arabs: Studies in a Muhammadan Village in Palestine*. Helsingfors: Soderström.
- GREEN, J. L. y WALLAT, C. eds. (1981), *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, N.J.: Ablex.
- GRINDAL, B. T. (1972), *Growing Up in Two Worlds: Education and Transition Among the Sisala of Northern Ghana*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.

- GROCE, N. (1981), "Growing Up Rural: Children in the 4-H and the Junior Grange". En *Children and Their Organizations: Investigations in American Culture*. R. T. Sieber y A. J. Gordon, eds. pp. 106-121. Boston: Hall.
- GRUBER, F. C., ed. (1961), *Anthropology and Education: The Martin G. Brumbaugh Lectures*, Quinta serie. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GUBA, E. G. (1978), *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Los Angeles, Cal.: Center for the Study of Evaluation, UCLA Graduate School of Education, Universidad de California.
- GUILMET, G. M. (1978), "Navajo and Caucasian Children's Verbal and Nonverbal-Visual Behavior in the Urban Classroom". *Anthropology and Education Quarterly*, 9:196-215.
- (1979), "Instructor Reaction to Verbal and Nonverbal-Visual Styles: An Example of Navajo and Caucasian Children". *Anthropology and Education Quarterly*, 10:254-266.
- GUTTENTAG, M. (1977), "Evaluation and Society". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3:31-40.
- HADJIGHASEM, M. M. (1980), "Predictors of Women's Occupational Attainment (Tesis doctoral. Departamento de Administración Educativa, Universidad de Houston, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40:6164A. (Microfilms de la Universidad Nº 8012720.)
- HAKKEN, D. (1980), "Workers' Education and the Reproduction of Working Class Culture in Sheffield, England". *Anthropology and Education Quarterly*, 11:211-234.
- HALL, C. S., y LINDZEY, G. (1970), *Theories of Personality*. 2ª ed. Nueva York: Wiley.
- HALL, E. T. (1974), *Handbook for Proxemic Research*. Washington, D.C.: Society for the Anthropology of Visual Communication.
- HALL, G. E., y LOUCKS, S. F. (1977), "A Developmental Model for Determining Whether the Treatment Is Actually Implemented". *American Educational Research Journal*, 14:263-276.
- HALL, L. K. (1983), *A Qualitative Study of the Nature of Charisma*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Educativa. Universidad de Georgia.
- HAMMOND, P. E., ed. (1964), *Sociologists at Work: Essays on the Craft of Social Research*. Nueva York: Basic Books.
- HANNA, J. L. (1982), "Public Social Policy and the Children's World: Implications of Ethnographic Research for Desegregated Schooling". En *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. G. D. Spindler, ed. pp. 316-355. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- HANSEN, J. F. (1979), *Sociocultural Perspectives on Human Learning: An Introduction to Educational Anthropology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- HARBISON, F. y MYERS, CH. A. (1964), *Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development*. Nueva York: McGraw-Hill.
- HARING, D. G. ed. (1956), *Personal Character and Cultural Milieu: A Collection of Readings*. 3ª ed. actualizada. Syracuse, N. Y.: Syracuse University Press.
- HARLEY, G. W. (1941), *Notes on the Poro in Liberia*. Trabajos del Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Vol. 19, Nº 2.
- HARRINGTON, C. C. (1979), *Psychological Anthropology and Education: A Delineation of a Field of Inquiry*. Nueva York: AMS Press.
- HARRINGTON, C. C. y GUMP, P. (1981), *Negative Prediction Defiers: Educational Antecedents of Success—Proposal to the Spencer Foundation*. Manuscrito inédito. Archivos de autores. Departamento de Antropología. Teachers College, Columbia University.
- HARRIS, M. (1976), "History and Significance of the Emic/Etic Distinction". *Annual Review of Anthropology*, 5:329-350.
- (1980), *Culture, People, Nature: An Introduction to General Anthropology*. 3ª ed. Nueva York: Harper and Row. Traducción española: *Introducción a la antropología general*, Madrid, Alianza, 1981.
- HARTSHORNE, E. Y. (1943), "Undergraduate Society and the College Culture". *American Sociological Review*, 8:321-332.
- HAVIGHURST, R. J. (1961), "Education and Social Mobility in Four Societies". En *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*. A. H. Halsey, J. Floud y C. A. Anderson, eds. pp. 105-120. Nueva York: Free Press.
- HAYES, H. R. (1958), *From Ape to Angel: An Informal History of Social Anthropology*. Nueva York: Capricorn Books.
- HECKEL, B. (1935), *The Yao Tribe: Their Culture and Education*. University of London Institute of Education Studies and Reports, 4:9-53.

- HELFGOT, J. (1974), Professional Reform Organizations and the Symbolic Representation of the Poor". *American Sociological Review*, 39:475-491.
- HENDRICKS, G. (1974), *The Dominican Diaspora: From the Dominican Republic to New York City—Villagers in Transition*. Nueva York: Teachers College Press.
- HENRY, J. (1955), "Docility, Or Giving Teacher What She Wants". *Journal of Social Issues*, 11(2): 33-41.
- (1957) "Attitude Organization in Elementary School Classrooms". *American Journal of Orthopsychiatry*, 27:117-133.
- (1959), "The Problem of Spontaneity, Initiative and Creativity in Suburban Classrooms". *American Journal of Orthopsychiatry*, 29:266-279.
- (1960), "A Cross-Cultural Outline of Education". *Current Anthropology*, 1:267-305.
- (1963), *Culture Against Man*. Nueva York: Random House.
- HERRIOTT, R. E. (1977), "Ethnographic Case Studies in Federally Funded Multidisciplinary Policy Research: Some Design and Implementation Issues". *Anthropology and Education Quarterly*, 8: 106-115.
- HERRIOTT, R. E. y GROSS, N. eds. (1979), *The Dynamics of Planned Educational Change: Case Studies and Analyses*. Berkeley, Cal.: McCutchan.
- HERSKOVITS, M. J. (1943), "Education and Cultural Dynamics". *American Journal of Sociology*, 48:737-749.
- HEWETT, E. L. (1904), "Anthropology and Education". *American Anthropologist*, 6:574-575.
- HEYNEMAN, S. P. (1976), "Influences on Academic Achievement: A Comparison of Results from Uganda and More Industrialized Societies". *Sociology of Education*, 49:200-211.
- HILGARD, E. R. y BOWER, G. H. (1966), *Theories of Learning*. 3ª ed. Nueva York: Appleton-Century-Crofts. Traducción española: *Teorías del aprendizaje* (De la 3ª ed. en inglés), México, Trillas, 1976.
- HILGER, S. M. I. (1966), *Field Guide to the Ethnological Study of Child Life*. 2ª ed. New Haven, Conn.: Human Relations Area Files Press.
- HOLLINGSHEAD, A. B. (1949), *Elmtown's Youth*. Nueva York: Wiley.
- (1975), *Elmtown's Youth and Elmtown Revisited*. Nueva York: Wiley.
- HOMANS, G. C. (1964), "Contemporary Theory in Sociology". En *Handbook of Modern Sociology*. R. E. L. Faris, ed. pp. 951-977. Chicago: McNally.
- (1967), *The Nature of Social Science*. Nueva York: Harcourt, Brace, and World.
- HONIGSMANN, J. J. y HONIGSMANN, I. (1965), *Eskimo Townsmen*. Ottawa, Canada: Canadian Research Center for Anthropology, Universidad de Ottawa.
- HOSSETLER, J. A. y HUNTINGTON, G. E. (1971), *Children in Amish Society: Socialization and Community Education*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- HOUSE, E. R. (1979), "The Objectivity, Fairness, and Justice of Federal Evaluation Policy as Reflected in the Follow Through Evaluation". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(1):28-42.
- HOWARD, A. (1970), *Learning to be Rotuman: Enculturation in the South Pacific*. Nueva York: Teachers College Press.
- HUGHES, H. S. (1964), *History as Art and as Science: Twin Vistas on the Past*. Nueva York: Harper and Row. Traducción española: *La historia como arte y como ciencia*, Madrid, Aguilar, 1967.
- HUNKINS, F. P. (1972), *Questioning Strategies and Techniques*. Boston: Allyn And Bacon.
- HURN, C. J. (1978), *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- HYMES, D. (1967), "Models of the Interaction of Language and Social Setting". *Journal of Social Issues*, 23(2):8-28.
- IANNI, F. A. J. (1976), "Anthropology and Educational Research: A Report on Federal Agency Programs, Policies and Issues". *Anthropology and Education Quarterly*, 7(3):3-11.
- IANNI, F. A. J. y STOREY, E. eds. (1973), *Cultural Relevance and Educational Issues: Readings in Anthropology and Education*. Boston: Little, Brown.
- INKELES, A. (1974), "The School as a Context for Modernization". En *Education and Individual Modernity in Developing Countries*. A. Inkeles y D. Holsinger, eds. pp. 7-23. Leiden, Holanda: Brill.
- INKELES, A. y SMITH, D. H. (1974), *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- JACKSON, P. W. (1968), *Life in Classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston. Traducción española: *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975.

- JACKSON, P. W. y LAHADERNE, H. M. (1967), "Inequalities of Teacher-Pupil Contacts". *Psychology in the Schools*, 4:204-211.
- JANES, R. W. (1961), "A Note on Phases of the Community Role of the Participant Observer". *American Sociological Review*, 26:446-450.
- JENCKS, C., SMITH, M., ACLAND, H., BANE, M. J., COHEN, D., GINTIS, H., HEYNS, B. y MICHELSON, S. (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- JERSILD, A. T. y MEIGS, M. F. (1939), "Directed Observation as a Research Method". *Review of Educational Research*, 9:472-482.
- JOCANO, F. L. (1969) *Growing Up in a Philippine Barrio*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- JOHNSON, N. B. (1980), "The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture". *Anthropology and Education Quarterly*, 11:173-190.
- JONES, J. P. (1983), *The Effects of Increasing Physical Fitness Levels on Locus of Control, Self-Concept, and Reported Changes in Life-Style Dimensions*. Tesis doctoral. Departamento de Orientación y Servicios personales al estudiante, Universidad de Georgia.
- JORGENSEN, J. G. (1971), "On Ethics and Anthropology". *Current Anthropology*, 12:321-334.
- KAHL, J. A. (1963), "Educational and Occupational Aspirations of Common Man Boys". *Harvard Educational Review*, 23:186-203.
- (1968), *The Measurement of Modernism: A Study of Values in Brazil and Mexico*. Austin: University of Texas Press.
- KAHN, R. y MANN, F. (1952), "Developing Research Partnerships". *Journal of Social Issues*, 8(3):4-10.
- KAPFERER, J. L. (1981), "Socialization and the Symbolic Order of the School". *Anthropology and Education Quarterly*, 12:258-274.
- KAPLAN, A. (1964), *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*. Scranton, Pa.: Chandler.
- KAPLAN, D. y MANNERS, R. A. (1972), *Culture Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- KARABEL, J. y HALSEY, A. H. eds. (1978), *Power and Ideology in Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- KAWHARU, I. H. (1975), *Orakei: A Ngati Whatua Community*. Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- KAYE, B. (1962), *Bringing Up Children in Ghana: An Impressionistic Survey*. Londres: George Allen and Unwin.
- KEDDIE, N. (1971), "Classroom Knowledge". En *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. M. F. D. Young, ed. pp. 133-160. Londres: Collier-Macmillan.
- KELLEY, J. H. (1978), *Yaqi Women: Contemporary Life Histories*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- KHLEIF, B. B. (1974), "Issues in Anthropological Fieldwork in the Schools". En *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. G. D. Spindler, ed. pp. 389-398. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- KIDD, D. (1906), *Savage Childhood: A Study of Kafir Children*. Londres: Black.
- KIMBALL, S. T. (1956a), "Anthropology and Education". *Educational Leadership*, 13:480-483.
- (1956b), *The Role of Education in Community Development*. Teachers College Record, 57:386-391.
- (1965), "The Transmission of Culture". *Educational Horizons*, 43:161-186.
- (1974), *Culture and the Educative Process: An Anthropological Perspective*. Nueva York: Teachers College Press.
- KIMBALL, S. T. y BURNETT, J. H. eds. (1973), *Learning and Culture: Actas del Simposio de 1972 de la Sociedad Americana de Etnología sobre Aprendizaje y Cultura*. Seattle: University of Washington Press.
- KIMBALL, S. T. y MCCLELLAN, J. E. Jr. (1962), *Education and the New America*. Nueva York: Random House.
- KING, A. R. (1967), *The School at Mopass: A Problem of Identity*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1974), "The Teacher as a Participant-Observer: A Case Study". En *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. G. D. Spindler, ed. pp. 399-410. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- KING, R. (1978), *All Things Bright and Beautiful? A Sociological Study of Infants' Classrooms*. Chichester, Eng.: Wiley.

- KIRBY, P. L. (1982), *Interpersonal Relationships Between Floor Nurses and Surgery Patients in a Mid-Size County Hospital*. Tesis doctoral. Departamento de comunicación hablada. Universidad de Georgia.
- KLEINFELD, J. S. (1979), *Eskimo School on the Andreasky: A Study of Effective Bicultural Education*. Nueva York: Praeger.
- KLUCKHOHN, C. (1944), *Mirror for Man: A Survey of Human Behavior and Social Attitudes*. Nueva York: McGraw-Hill. Traducción española: *Antropología*, México, Fondo de Cultura Económica (2ª ed.).
- KNAPP, M. S. (1979), "Ethnographic Contributions to Evaluation Research: The Experimental Schools Program Evaluation and Some Alternatives". En *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. T. C. Cook y C. S. Reichardt, eds. pp. 118-139. Beverly Hills, Cal.: Sage. Traducción española: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.
- KNELLER, G. F. (1965), *Educational Anthropology: An Introduction*. Nueva York: Wiley.
- KOPPELMAN, K. L. (1979), "The Explication Model: An Anthropological Approach to Program Evaluation". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(4):59-64.
- KOUNIN, J. S. (1970), *Discipline and Group Management in Classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- KRESS, M. (1982), "Thinking Skills Addresses in HID's Curriculum for Gifted Students". Manuscrito inédito. Archivos del autor, Houston Independent School District Department of Special Populations, Houston, Tex.
- KUHN, T. S. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*. 2ª ed. Chicago: University of Chicago Press. Traducción española: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica (5ª reimpr.), 1980.
- LA BELLE, T. J. (1975), "Liberation, Development, and Rural Nonformal Education". *Anthropology and Education Quarterly*, 6(4):20-26.
- LA BELLE, T. J., MOLL, L. C. y WEISNER, T. S. (1979), "Context-Based Educational Evaluation: A Participant Research Strategy". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(3):85-94.
- LA BELLE, T. J. y VERHINE, R. E. (1975), "Nonformal Education and Occupational Stratification: Implications for Latin America". *Harvard Educational Review*, 45:160-190.
- LACEY, C. (1970), *Hightown Grammar: The School as a Social System*. Manchester, Eng.: Manchester University Press.
- LANCY, D. F. (1980), "Becoming a Blacksmith in Gbarngasuakwelle". *Anthropology and Education Quarterly*, 11:266-274.
- LANDY, D. (1959), *Tropical Childhood: Cultural Transmission and Learning in a Rural Puerto Rican Village*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- LANGNESS, L. L. y FRANK, G. (1981), *Lives: An Anthropological Approach to Biography*. Novato, Cal.: Chandler and Sharp.
- LARKINS, A. G. y OLDHAM, S. E. (1976), "Patterns of Racial Separation in a Desegregated High School". *Theory and Research in Social Education*, 4(2):23-38.
- LAYE, C. (1959), *The African Child*. J. Kirkup, trad. Londres: Fontana Books.
- LEACOCK, E. B. (1969), *Teaching and Learning in City Schools: A Comparative Study*. Nueva York: Basic Books.
- LECOMTE, M. D. (1969), "The Dilemmas of Inner City School Reform: The Woodlawn Experimental School Project". Tesis doctoral. *Education and the Social Order*, Universidad de Chicago.
- (1970), "The Uneasy Alliance of Community Action and Research". *School Review*, 79:125-132.
- (1975), *Institutional Constraints on Teacher Styles and the Development of Student Work Norms*. (Tesis doctoral, *Education and the Social Order*, Universidad de Chicago, 1974). Dissertation Abstracts International 36:43A. (Fotocopias disponibles en la Universidad de Chicago).
- (1978), "Learning to Work: The Hidden Curriculum of the Classroom". *Anthropology and Education Quarterly*, 9:22-37.
- (1980), "The Civilizing of Children: How Young Children Learn to Become Students". *The Journal of Thought*, 15(3):105-127.
- (1981), "The Procrustean Bed: Public Schools, Management Systems, and Minority Students". En *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*. H. T. Trueba, G. P. Guthrie y K. H. Au, eds. pp. 178-195. Rowley, Mass.: Newbury House.
- LEE, D. (1955), "Discrepancies in the Teaching of American Culture". En *Education and Anthropology*. G. D. Spindler, ed. pp. 163-176. Stanford, Cal.: Stanford University Press.

- LEEMON, T. A. (1972), *The Rites of Passage in a Student Culture: A Study of the Dynamics of Transition*. Nueva York: Teachers College Press.
- LEIS, P. E. (1972), *Enculturation and Socialization in Ijaw Village*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- LEVER, J. (1976), "Sex Differences in the Games Children Play". *Social Problems*, 23:478-487.
- LEWIN, K. (1951), *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. D. Cartwright, ed. Nueva York: Harper and Row.
- LEWIS, C. (1970), *Indian Families of the Northwest Coast: The Impact of Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- LEWIS, G. B. (1982), *Hunger for Action: A Motivating Force in Creative Behavior and Juvenile Delinquency* (Tesis doctoral. Departamento de Psicología Educativa, Universidad de Georgia, 1981). Dissertation Abstracts International 42:4367A. (Microfilms de la Universidad N° 8206289).
- LEWIS, O. (1951), *Life in a Mexican Village: Tepoztlán Restudied*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- LINDSMITH, A. R. (1947), *Opiate Addiction*. Evanston, Ill.: Principia Press.
- (1968), *Addiction and Opiates*. Chicago: Aldine.
- LINDZEY, G. (1961), *Projective Techniques and Cross-Cultural Research*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- LINTON, R. (1945), *The Cultural Background of Personality*. Nueva York: Appleton-Century. Traducción española, *Cultura y personalidad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- LITTLE, K. (1951), *The Mende of Sierra Leone: A West African People in Transition*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- LOFLAND, J. (1971), *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont, Cal.: Wadsworth.
- LONDON, H. B. (1978), *The Culture of a Community College*. New York: Praeger.
- LORTIE, D. C. (1975), *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LUNDGREN, U. P. y PETERSSON, S. eds. (1979), "Code, Context and Curriculum Processes": Siete trabajos presentados en la asamblea anual de la American Educational Research Association, 1979. *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction*, Vol. 3. Lund, Sweden: Liberlaromedel/Gleerup.
- LUTZ, F. W. (1982), *Witches and Witchcraft in Educational Organizations*. Trabajo presentado en la asamblea anual de la American Anthropological Association, Washington, D. C.
- LUTZ, F. W. y RAMSEY, M. A. (1974), "The Use of Anthropological Field Methods in Education". *Educational Researcher*, 3(10):5-9.
- LYND, R. S. y LYND, H. M. (1929), *Middletown: A Study in Contemporary American Culture*. Nueva York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- MAGOON, A. J. (1977), "Constructivist Approaches in Educational Research". *Review of Educational Research*, 47:651-693.
- MALINOWSKI, B. (1922), *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Nueva York: Dutton. Traducción española: *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona, Ediciones 62, S. A., 1972.
- (1927), *Sex and Repression in Savage Society*. Nueva York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- (1929), *The Sexual Life of Savages in North-Western Melanesia: An Ethnographic Account of Courtship, Marriage and Family Life Among the Natives of the Trobriand Islands, British New Guinea*. Nueva York: Liverlight. Traducción española: *La vida sexual de los salvajes*, Madrid, Morata, 3ª ed., 1975.
- (1935), *Coral Gardens and Their Magic: A Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands*. Nueva York: American Book. Traducción española: *El cultivo de la tierra y los ritos agrícolas en las islas Trobriand*, Madrid, Labor, 1977.
- MANHEIM, H. L. (1977), *Sociological Research: Philosophy and Methods*. Homewood, Ill.: Dorsey Press. Traducción española: *Investigación sociológica*, Barcelona, CEAC, 1982.
- MANNERS, R. A. y KAPLAN, D. eds. (1968), *Theory in Anthropology: A Sourcebook*. Chicago: Aldine.
- MCCALL, G. J. (1969), "Data Quality Control in Participant Observation". En *Issues in Participant Observation: A Text and Reader*. G. J. McCall y J. L. Simmons, eds. pp. 128-141. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- MCCALL, G. J. y SIMMONS, J. L. eds. (1969), *Issues in Participant Observation: A Text and Reader*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

- MCCLELLAND, D. C. (1961), *The Achieving Society*. Nueva York: Van Nostrand.
- MCCUTCHEON, G. (1981), "On the Interpretation of Classroom Observations". *Educational Researcher*, 10(5):5-10.
- MCPHERSON, G. H. (1972), *Small Town Teacher*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- MEAD, M. (1928), *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. Nueva York: Morrow. Traducción española: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona, Laia, (4ª ed.), 1981.
- (1930), *Growing Up in New Guinea: A Comparative Study of Primitive Education*. Nueva York: Morrow.
- (1935), *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. Nueva York: Morrow. Traducción española: *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, Barcelona, Laia, (3ª ed.), 1981.
- (1942), *And Keep Your Powder Dry: An Anthropologist Looks at America*. Nueva York: Morrow.
- (1943), "Our Educational Emphases in Primitive Perspective". *American Journal of Sociology*, 48:633-639.
- (1951), *The School in American Culture*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (1956), *New Lives for Old: Cultural Transformation—Manus, 1928-1953*. Nueva York: Morrow.
- (1959), *An Anthropologist at Work: Writings of Ruth Benedict*. Boston: Houghton Mifflin.
- (1972), *Blackberry Winter: My Earlier Years*. Nueva York: Morrow. Traducción española: *Mis amigos jóvenes*, Barcelona, Sagitario, 1976.
- MEDLEY, D. M. y MITZEL, H. E. (1963), "Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation". En *Handbook of Research on Teaching*. N. L. Gage, ed. pp. 247-328. Chicago: McNally.
- MEHAN, H. (1976), "Assessing Children's School Performance". En *The Process of Schooling: A Sociological Reader*. M. Hammersley y P. Woods, eds. pp. 126-132. Londres: Routledge and Kegan Paul en colaboración con Open House Press.
- (1978), "Structuring School Structure". *Harvard Educational Review*, 48:32-64.
- (1979), *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- MERCURIO, J. A. (1979), "Community Involvement In Cooperative Decision Making: Some Lessons Learned". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(6):37-46.
- MERTON, R. K. (1967), *On Theoretical Sociology: Five Essays Old and New*. Nueva York: Free Press.
- METZ, M. H. (1978), *Classrooms and Corridors: The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*. Berkeley, Cal.: University of California Press.
- (1981), *Procedures, Perspectives, and Responsibility in an Ethnographic Study*. Trabajo presentado en la asamblea anual de la American Educational Research Association, Los Angeles.
- MIDDLETON, J. ed. (1970), *From Child to Adult: Studies in the Anthropology of Education*. Austin, Tex.: University of Texas Press.
- MILES, M. B. y LAKE, D. G. (1967), "Self-Renewal in School Systems: A Strategy for Planned Change". En *Concepts for Social Change*. G. Watson, ed. pp. 81-88. Washington, D. C.: National Training Laboratories, National Education Association.
- MILGRAM, S., MANN, L. y HARTER, S. (1965), "The Lost-Letter Technique: A Tool of Social Research". *Public Opinion Quarterly*, 29:437-438.
- MILLER, S. M. (1952), "The Participant Observer and Over-Rapport". *American Sociological Review*, 17:97-99.
- MINUCHIN, P., BIBER, B., SHAPIRO, E. y ZIMILES, H. (1969), *The Psychological Impact of School Experience: A Comparative Study of Nine-Year-Old Children in Contrasting Schools*. Nueva York: Basic Books.
- MISHLER, E. G. (1979), "Meaning in Context: Is There Any Other Kind? *Harvard Educational Review*, 49:1-19.
- MODIANO, N. (1973), *Indian Education in the Chiapas Highlands*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- MONROE, M. (1932), *Children Who Cannot Read: The Analysis of Reading Disabilities and the Use of Diagnostic Tests in the Instruction of Retarded Readers*. Chicago: University of Chicago Press.
- MONTESSORI, M. (1913), *Pedagogical Anthropology*. F. T. Cooper, trad. Nueva York: Stokes. Traducción española: *Antropología pedagógica*, Barcelona, Araluce, 1921.
- MOORE, G. A. Jr. (1967), *Realities of the Urban Classroom: Observations in Elementary Schools*. Garden City, N. Y.: Doubleday.
- (1973), *Life Cycles in Atchaján: The Diverse Careers of Certain Guatemalans*. Nueva York: Teachers College Press.

- MURRAY, A. V. (1929), *The School in the Bush: A Critical Study of the Theory and Practice of Native Education in Africa*. Londres: Longman, Green.
- NADEL, S. F. (1942), *A Black Byzantium: The Kingdom of Nupe in Nigeria*. Londres: Oxford University Press para el International Institute of African Languages and Cultures.
- NAROLL, R. (1962), *Data Quality Control—A New Research Technique: Prolegomena to a Cross-Cultural Study of Culture Stress*. Nueva York: Free Press.
- NELSON, A. G. (1979), "Information Makes Might: The Relationship Between Information and Power Explored". *Anthropology and Education Quarterly*, 10:96-108.
- NELSON, M. W. (1982), *Writers Who Teach: A Naturalistic Investigation* (Tesis doctoral. Departamento de Educación del Lenguaje, Universidad de Georgia, 1981). Dissertation Abstracts International 42:3480A. (Microfilms de la Universidad N° 8201569).
- NEWMAN, K. K. (1979), *Middle-Aged Experienced Teachers' Perceptions of Their Career Development* (Tesis doctoral. Departamento de supervisión y currículum, Universidad del Estado de Ohio, 1978). Dissertation Abstracts International 39:4885A-4886A. (Microfilms de la Universidad N° 7902196).
- (1980), "Stages in an Unstaged Occupation". *Educational Leadership*, 37:514-516.
- NOZICK, R. (1981), *Philosophical Explanations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- OGBU, J. U. (1974), *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. Nueva York: Academic Press.
- (1978), *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. Nueva York: Academic Press.
- OPLER, M. E. (1941), *An Apache Life-Way: The Economic, Social, and Religious Institutions of the Chiricahua Indians*. Chicago: University of Chicago Press.
- OUCHI, W. (1982), *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. Nueva York: Avon. Traducción española: *La teoría Z*, Barcelona, Ediciones Orbis, 1984.
- PARMEE, E. A. (1968), *Formal Education and Culture Change: A Modern Apache Indian Community and Government Education Programs*. Tucson: University of Arizona Press.
- PARSONS, T. (1951), *The Social System*. Glencoe, Ill.: Free Press. Traducción española: *El sistema social*, Madrid, Alianza, 1982.
- PARSONS, T., SHILS, E. NAEGELE, K. D. y PITTS, J. R. eds. (1965), *Theories of Society: Foundations of Modern Sociological Theory*. Nueva York: Free Press.
- PATTON, M. Q. (1980), *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- PEARSON, J. (1982), *On the Nature of Congruency and Incongruency Between Teachers' Cognitive Reality and Their Observed Behavioral Reality*. Tesis doctoral. Departamento de Fundamentos Educativos, Universidad de Houston.
- PELTO, P. J. y PELTO, G. H. (1978), *Anthropological Research: The Structure of Inquiry*. 2ª ed. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.
- PESHKIN, A. (1972), *Kanuri Schoolchildren: Education and Social Mobilization in Nigeria*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1978), *Growing Up American: Schooling and the Survival of Community*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1982), "The Researcher and Subjectivity: Reflections on an Ethnography of School and Community". En *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. G. D. Spindler, ed. pp. 43-67. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- PETRIE, H. G. (1976), "Do You See What I See? The Epistemology of Interdisciplinary Inquiry". *Educational Researcher*, 5(2):9-15.
- PHILIPS, S. U. (1972), "Participation Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom". En *Functions of Language in the Classroom*. C. B. Cazden, V. P. John y D. Hymes, eds. pp. 370-394. Nueva York: Teachers College Press.
- (1983), *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. Nueva York: Longman.
- PHILIPS, D. L. (1971), *Knowledge From What? Theories and Methods in Social Research*. Chicago: McNally.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1969), *The Psychology of the Child*. Nueva York: Basic Books. Traducción española: *Psicología del niño*, Madrid, Morata, (12ª ed.), 1984.
- PIKE, K. (1967), *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. 2ª ed. La Haya: Mouton.

- PIRSIG, R. M. (1974), *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An Inquiry into Values*. Nueva York: Morrow. Traducción española: *Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta*, Barcelona, Noguer, 1978.
- PITT, D. C. (1972), *Using Historical Sources in Anthropology and Sociology*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- POPPER, K. R. (1968), *The Logic of Scientific Discovery*. Edición actualizada. Nueva York: Basic Books. Traducción española: *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, (4ª ed.), 1973.
- POWDERMAKER, H. (1933), *Life in Lesu: The Study of a Melanesian Society in New Ireland*. Nueva York: Norton.
- (1966), *Stranger and Friend: The Way of an Anthropologist*. Nueva York: Norton.
- PRECOURT, W. (1982), "Ethnohistorical Analysis of an Appalachian Settlement School". En *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. G. D. Spindler, ed. pp.440-453. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- QUAY, H. C., y WERRY, J. S. (1979), *Psychopathological Disorders of Childhood*. 2ª ed. Nueva York: Wiley.
- RADCLIFFE-BROWN, A. R. (1965), *Structure and Function in Primitive Society: Essays and Addresses*. Nueva York: Free Press. Traducción española: *Estructura y función en sociedad primitiva*, Barcelona, Edicions 62 S. A.
- RADIN, P. (1933), *The Method and Theory of Ethnology: An Essay in Criticism*. Nueva York: McGraw-Hill.
- RAPOPORT, A. (1970), "Modern Systems Theory-An Outlook for Coping with Change". *General Systems*, 15:15-25.
- RAUM, O. (1940), *Chaga Childhood: A Description of Indigenous Education in an East African Tribe*. London: Oxford University Press para el International Institute of African Languages and Cultures.
- READ, M. H. (1955), "Education in Africa: Its Pattern and Role in Social Change". *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 298:170-179.
- (1959), *Children of Their Fathers: Growing Up Among the Ngoni of Nyasaland*. New Haven: Yale University Press.
- REDFIELD, R. (1930), *Tepoztlán-A Mexican Village: A Study of Folklife*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1943), "Culture and Education in the Midwestern Highlands of Guatemala". *American Journal of Sociology*, 48:640-648.
- (1945), "A Contribution of Anthropology to the Education of Teachers". *School Review*, 53: 516-525.
- REICHARDT, C. S., y COOK, T. D. (1979), "Beyond Qualitative Versus Quantitative Methods". En *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. T. D. Cook y C. S. Reichardt, eds. pp. 7-32. Beverly Hills, Cal.: Sage. Traducción española: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.
- RICHARDS, A. I. (1956), *Chisungu: A Girls' Initiation Ceremony Among the Bemba of Northern Rhodesia*. Nueva York: Grove Press.
- RICHBERG, J. A. (1976), "Dual Jurisdiction and Political Conflict: A Case of the Choctaw Follow Through Program". *Journal of Research and Development in Education*, 9(4):91-101.
- RINER, R. D. (1979), "American Indian Education: A Rite That Fails". *Anthropology and Education Quarterly*, 10:236-253.
- RIST, R. C. (1970), "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education". *Harvard Educational Review*, 40:411-451.
- (1973), *The Urban School: A Factory for Failure-A Study of Education in American Society*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- (1977), "On the Relations Among Educational Research Paradigms: From Disdain to Detente". *Anthropology and Education Quarterly*, 8:42-49.
- (1978), *The Invisible Children: School Integration in American Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (1979), (ed.) *Desegregated Schools: Appraisals of an American Experiment*. Nueva York: Academic Press.
- (1980), "Blitzkrieg Ethnography: On the Transformation of a Method into a Movement". *Educational Research*, 9(2):8-10.

- (1981), *The Youthwork National Policy Study*. Trabajo presentado en la asamblea anual de la American Educational Research Association, Los Angeles.
- RIVLIN, A. M. (1971), *Systematic Thinking for Social Action*. Washington, D. C.: The Brookings Institution.
- ROBERTS, J. I. (1970), *Scene of the Battle: Group Behavior in Urban Classrooms*. Garden City, N. Y.: Doubleday.
- ROBERTS, J. I., y AKINSANYA, S. K. eds. (1978a), "Educational Patterns and Cultural Configurations". *The Anthropology of Education*. Nueva York: McKay.
- (1978b), *Schooling in the Cultural Context: Anthropological Studies of Education*. Nueva York: McKay.
- ROBINSON, W. S. (1951), "The Logical Structure of Analytic Induction". *American Sociological Review*, 16:812-818.
- ROGERS, D. (1968), *110 Livingston Street: Politics and Bureaucracy in the New York City School System*. Nueva York: Random House.
- ROSENBLATT, P. C. (1981), "Ethnographic Case Studies". En *Scientific Inquiry and the Social Sciences: A Volume in Honor of Donald T. Campbell*. M. B. Brewer y B. E. Collins, eds. pp. 194-225. Washington: Jossey-Bass.
- ROSENFELD, G. (1971), *"Shut Those Thick Lips!": A Study of Slum School Failure*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- ROENSHINE, B. y FURST, N. (1973), "The Use of Direct Observation to Study Teaching". En *Second Handbook of Research on Teaching*. R. M. W. Travers, ed. pp. 122-183. Chicago: McNally.
- ROSENSTIEL, A. (1954), "Educational Anthropology: A New Approach to Cultural Analysis". *Harvard Educational Review*, 24:28-36.
- (1977), *Education and Anthropology: An Annotated Bibliography*. Nueva York: Garland.
- ROWLEY, E. A. (1980), *New Era High School: An Ethnographic Study of an International Bahá'í School in India*. Tesis doctoral. Departamento de Sociología de la Educación. Universidad de Georgia.
- (1983), *Ethnographic Study of a Desegregated North Georgian Country Elementary School Twelve Years Post de Jure*. Tesis doctoral. Departamento de Sociología de la Educación. Universidad de Georgia.
- Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland (1951), *Notes and Queries on Anthropology*. 6ª ed. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- RYNKIEWICH, M. A., y SPRADLEY, J. P. eds. (1976), *Ethics and Anthropology: Dilemmas in Fieldwork*. Nueva York: Wiley.
- SAFTER, H. T. (1983), *A Phenomenological Case Study of Highly Gifted and Creative Adolescents*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología de la Educación. Universidad de Georgia.
- SAMPLING, "How to Fix the Odds-Part I" (1980), *How To: Evaluate Educational Programs*, July:1-2.
- SANDERS, N. M. (1966), *Classroom Questions: What Kinds?* Nueva York: Harper and Row.
- SARASON, S. B. (1971), *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- SCHATZMAN, L., y STRAUSS, A. L. (1973), *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- SCHENSUL, J. J., SCHENSUL, S. L., GONZALES, M. y CARO, E. (1981) "Community-Based Research and Approaches to Social Change: The Case of Hispanic Health Council. *The Generator*, 12(2):13-36.
- SCHEPPLER, M. L. D. (1980), *A Field Study of State Social Studies Supervisor: Patterns of Decision Making, Communication, and Leadership*. Tesis doctoral. Departamento de Sociología de la Educación. Universidad de Georgia. Dissertation Abstracts International 41:622A-623A. (Microfilms de la Universidad Nº 8017178).
- SCHOEM, D. (1982), "Explaining Jewish Student Failure". *Anthropology and Education Quarterly*, 13:308-322.
- SCHUTZ, R. E. (1970), "The Nature of Educational Development". *Journal of Research and Development in Education*, 3(2):39-64.
- SCHWARTZ, F. (1981), "Supporting or Subverting Learning: Peer Group Patterns in Four Tracked Schools". *Anthropology and Education Quarterly*, 12:99-121.
- SCHWARTZ, M. S., y SCHWARTZ, G. C. (1955), "Problems in Participant Observation". *American Journal of Sociology*, 60:343-353.
- SCRIVEN, M. (1972), "Objectivity and Subjectivity in Educational Research". En *Philosophical Redi-*

- rection of *Education Research*. L. G. Thomas, ed. pp. 94-142. Chicago: National Society for the Study of Education.
- (1974), "Evaluation Perspectives and Procedures". En *Evaluation in Education: Current Applications*. W. J. Popham, ed. pp. 1-93. Berkeley, Cal.: McCutchan.
- SHARP, R., y GREEN, A. (1975), *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- SHAVER, J. P., y LARKINS, G. A. (1973), "Research on Teaching Social Studies". En *Secondo Handbook of Research on Teaching*. R. M. W. Travers, ed. pp. 1243-1262. Chicago: McNally.
- SHILS, E. (1965), "Toward a Modern Intellectual Community in the New States". En *Education and Political Development*. J. S. Coleman, ed. pp. 498-518. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- SHIMAHARA, N. K. (1971), *Burakumin: A Japanese Minority and Education*. La Haya: M. Nijhoff.
- SHIMAHARA, N. K. y SCRUPSKI, A. eds. (1975), *Social Forces and Schooling: An Anthropological and Sociological Perspective*. Nueva York: McKay.
- SHULTZ, J. y FLORIO, S. (1979), "Stop and Freeze: The Negotiation of Social and Physical Space in a Kindergarten/First Grade Classroom". *Anthropology and Education Quarterly*, 10:166-181.
- SHUNK, W. R., y GOLDSTEIN, B. Z. (1964), "Anthropology and Education". *Review of Educational Research*, 34:71-84.
- SIEBER, R. T. (1979a), "Classmates as Workmates: Informal Peer Activity in the Elementary School". *Anthropology and Education Quarterly*, 10:207-235.
- (1979b), "Schoolrooms, Pupils, and Rules: The Role of Informality in Bureaucratic Socialization". *Human Organization*, 38:273-282.
- (1981), "Many Roles, Many Faces: Researching School-Community Relations in a Heterogeneous American Urban Community". En *Anthropologist at Home in North America: Methods and Issues in the Study of One's Own Society*. D. A. Messerschmidt, ed. pp. 202-220. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.
- SIEBER, R. T. y GORDON, A. J. eds. (1981), *Children and Their Organizations: Investigations in American Culture*. Boston: Hall.
- SILBERMAN, M. L. (1971), "Teachers' Attitudes and Actions Toward Their Students". En *The Experience of Schooling*. M. L. Silberman, ed. pp. 86-96. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- SIMPSON, C. (1980), *The Gynecology Division: Ethnography and Evaluation Implications*. Tesis doctoral. Departamento de Antropología. Universidad de Georgia.
- SINCLAIR, J. McH., y COULTHARD, R. M. (1975), *Towards and Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.
- SINDELL, P. S. (1969), "Anthropological Approaches to the Study of Education". *Review of Educational Research*, 39:593-605.
- (1974), "Some Discontinuities in the Enculturation of Mistassiní Cree Children". En *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. G. D. Spindler, ed. pp. 333-341. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- SINGLETON, J. (1967), *Nichū: A Japanese School*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- SISKIND, J. (1973), *To Hunt in the Morning*. Nueva York: Oxford University Press.
- SMITH, L. M. (1974), "Reflections on Trying to Theorize from Ethnographic Data". *Anthropology and Education Quarterly*, 5(1):18-24.
- (1979), "An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethnography, and Other Case Studies". *Review of Research in Education*, 6:316-377.
- SMITH, L. M., y BROCK, J. A. M. (1970), "Go, Bug, Go!": *Methodological Issues in Classroom Observational Research*. St. Louis: Central Midwestern Regional Educational Laboratory.
- SMITH, L. M., y CARPENTER, C. P. (1972), *General Reinforcement Package Project: Qualitative Observation and Interpretation*. St. Louis: Central Midwestern Regional Educational Laboratory.
- SMITH, L. M., y GEOFFREY, W. (1968), *The Complexities of an Urban Classroom: An Analysis Toward a General Theory of Teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- SMITH, L. M., y KEITH, M. P. (1971), *Anatomy of Educational Innovation: An Organizational Analysis of an Elementary School*. Nueva York: Wiley.
- SMITH, L. M., y POHLAND, A. P. (1976), Grounded Theory and Educational Ethnography: A Methodological Analysis and Critique. En *Educational Patterns and Cultural Configurations: The Anthropology of Education*. J. T. Roberts y S. K. Akinsanya, eds. pp. 264-279. Nueva York: McKay.
- SMITH, L. M., y SCHUMACHER, S. (1972), *Extended Pilot Trials of the Aesthetic Education Program: A Qualitative Description, Analysis, and Evaluation*. St. Louis: Central Midwestern Regional Educational Laboratory.

- SPINDLER, G. D. (1955a), "Education in a Transforming American Culture". *Harvard Educational Review*, 25:145-156.
- (1955b) (ed.), *Education and Anthropology*. Palo Alto: Stanford University Press.
- (1959), *Transmission of American Culture*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (1963a), "Anthropology and Education. An Overview". En *Education and Culture: Anthropological Approaches*. G. D. Spindler, ed. pp. 53-83. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1963b) (ed.), *Education and Culture: Anthropological Approaches*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1970) (ed.), *Being an Anthropologist: Fieldwork in Eleven Cultures*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1973), *Burgbach: Urbanization and Identity in a German Village*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1974a), "Beth Anne-A Case Study of Culturally Defined Adjustment and Teacher Perceptions". En *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. G. D. Spindler, ed. pp. 139-153. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1974b), "Schooling in Schönhausen: A Study in Cultural Transmission and Instrumental Adaptation in an Urbanizing German Village". En *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. G. D. Spindler, ed. pp. 230-271. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1974c) (ed.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1982a), "General Introduction". En *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. G. D. Spindler, ed. pp. 1-13. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1982b) (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- SPINDLER, G. D., y SPINDLER, L. (1971), *Dreamers Without Power: The Menomini Indians*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1982), "Roger Harker and Schönhausen: From Familiar to Strange and Back Again". En *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. G. D. Spindler, ed. pp. 20-46. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- SPINDLER, L. y SPINDLER, D. G. (1958), "Male and Female Adaptations in Culture Change". *American Anthropologist*, 60:217-233.
- SPIRO, M. E. (1958), *Children of the Kibbutz*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- SPRADLEY, J. P. (1970), *You Owe Yourself a Drunk: An Ethnography of Urban Nomads*. Boston: Little, Brown.
- (1972) (ed.), *Culture and Cognition: Rules, Maps, and Plans*. Nueva York: Chandler.
- (1979), *The Ethnographic Interview*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1980), *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- SPRADLEY, J. P., y McCURDY, W. D. eds. (1972), *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*. Chicago: Science Research Associates.
- STAKE, R. E., y EASLEY, A. J. eds. (1978), *Case Studies in Science Education*. 2 Vols. National Science Foundation. Washington, D. C.: Edición especial del Gobierno de los EE. UU. (ERIC Document Reproduction Service N°s ED 166 058 y ED 166 059).
- STAYT, H. A. (1931), *The BaVenda*. Londres: International Institute of African Languages and Cultures, Oxford University Press.
- STEIN, M. R. (1960), *The Eclipse of Community: An Interpretation of American Studies*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- STINCHCOMBE, A. L. (1964), *Rebellion in a High School*. Chicago: Quadrangle.
- STOCKING, G. W., Jr. (1968), "Franz Boas and Culture Concept in Historical Perspective". En *Race, Culture, and Evolution: Essays in the History of Anthropology*. pp. 195-233. Nueva York: Free Press.
- STRODTBECK, F. L. (1961), "Family Integration, Values, and Achievement". En *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*. A. H. Halsey, J. Floud, y C. A. Anderson, eds. pp. 315-347. Nueva York: Free Press.
- STUBBS, M. y DELAMONT, S. eds. (1976), *Explorations in Classroom Observation*. Londres: Wiley. Traducción española: *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau, 1978.
- STUDSILL, J. D. (1979), "Education in a Luba Secret Society". *Anthropology and Education Quarterly*, 10:67-79.
- STUFFLEBEAM, D. L. (1978), "Philosophical, Conceptual and Practical Guides for Evaluating Education". Manuscrito inédito del autor. The Evaluation Center, College of Education, Western Michigan University, Kalamazoo, Mich.

- TABACHNICK, B. R., ZEICHNER, K. M., ADLER, S., DENSMORE, K. y EGAN K. (1982), *The Impact of Student Teaching Experience on the Development of Teacher Perspectives*. Trabajo presentado en la asamblea anual de la American Educational Research Association, Nueva York.
- TALBERT, C. (1970), "Interaction and Adaptation in Two Negro Kindergartens". *Human Organization*, 29:103-114.
- TERMAN, L. M., ed. (1925), *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- TERMAN, L. y CODEN, M. H. (1947), *The Gifted Child Grows Up: Twenty-Five Years' Follow-Up of a Superior Group*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- (1959), *The Gifted Group at Midlife: Thirty-Five Years' Follow-Up of the Superior Group*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- THOMAS, L. (1983), *The Youngest Science: Notes of a Medicine-Watcher*. Nueva York: Viking Press.
- THOMPSON, L. (1941), "Guam and Its People: A Study of Culture Change and Colonial Education". *Studies of the Pacific*, Nº 8. San Francisco: American Council, Institute of Pacific Relations.
- TIKUNOFF, W. J., BERLINER, D. C. y RIST, R. C. (1975), *Special Study A: An Ethnographic Study of 40 Classrooms of the BTES Known Sample*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Development. (ERIC Document Reproduction Service Nº ED 150 110).
- TINDALL, B. A. (1976), "Theory in the Study of Cultural Transmission". *Annual Review of Anthropology*, 5:195-208.
- TRANEL, D. D. (1981), "A Lesson from the Psychists". *The Personnel and Guidance Journal*, 59: 425-429.
- TREND, M. G. (1979), "On the Reconciliation of Qualitative and Quantitative Analyses: A Case Study". En *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. T. C. Cook y C. S. Reichardt, eds. pp. 68-86. Beverly Hills, Cal.: Sage. Traducción española: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.
- TURNBULL, C. M. (1972), *The Mountain People*. Nueva York: Simon and Schuster.
- TURNER, J. H. (1974), *The Structure of Sociological Theory*. Homewood, ILL: Dorsey-Press.
- VAILLANT, G. E. (1977), *Adaptation to Life*. Boston: Little, Brown.
- VANDERWALKER, N. C. (1998), "Some Demands of Education upon Anthropology". *American Journal of Sociology*, 4:69-78.
- VARENNE, H. (1982), "Jocks and Freaks: The Symbolic Structure of the Expression of Social Interaction among American Senior High School Students". En *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. G. D. Spindler, ed. pp. 210-235. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- VIDICH, A. J. (1955), Participant Observation and the Collection and Interpretation of Data. *American Journal of Sociology*, 60:354-360.
- VIDICH, A. J., y BENSMAN, J. (1958), *Small Town in Mass Society: Class, Power and Religion in a Rural Community*. Princeton: Princeton University Press.
- WALKER, R. S. (1983), *Daniel Levinson's Concept of the Dream in the Lives of Selected Southern Baptist Ministers*. Tesis doctoral. Departamento de Educación de adultos. Universidad de Georgia.
- WALLER, W. (1932), *The Sociology of Teaching*. Nueva York: Wiley.
- WARD, M. C. (1971), *Them Children: A Study in Language Learning*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- WARNER, W. L., LOW, J. O., LUNT, S. P. y SROLE, L. (1963), *Yankee City*. New Haven: Yale University Press.
- WARREN, R. L. (1967), *Education in Rebhausen: A German Village*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1982), "Schooling, Biculturalism, and Ethnic Identity: A Case Study". En *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. G. D. Spindler, ed. pp. 383-409. Nueva York, Rinehart, and Winston.
- WATKINS, M. H. (1943), "The West African 'Bush' School". *American Journal of Sociology*, 48: 666-675.
- WAX, M. L., ed. (1979), *Desegregated Schools: An Intimate Portrait Based on Five Ethnographic Studies*. informe inédito del National Institute of Education. Archivos del editor, Social Science Institute, Washington University, St. Louis.
- WAX, M. L., DIAMOND, S. y GEARING, F. O. eds. (1971), *Anthropological Perspectives on Education*. Nueva York: Basic Books.

- WAX, M. L., y WAX, R. H. (1980), "Fieldwork and the Research Process": *Anthropology and Education Quarterly*, 11:29-37.
- WAX, M. L., WAX, R. H. y DUMONT, R. V. Jr. (1964), "Formal Education in an American Indian Community". *Supplement to Social Problems*, 11(4):i-126.
- WAX, R. H. (1971), *Doing Fieldwork: Warnings and Advice*. Chicago: University of Chicago Press.
- WEBB, E. J., CAMPBELL, D. T., SCHWARTZ, R. D. y SECHREST, L. (1966), *Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences*. Chicago: McNally.
- WEBER, M. (1947), *The Theory of Social and Economic Organization*. A. M. Henderson y T. Parsons, trads. T. Parsons, ed. Nueva York: Oxford University Press. Traducción española: *Educación y sociedad* (4 Vols.), México, Fondo de Cultura Económica, 1944-46. (Incluye *The Theory of Social and Economic Organization*).
- WHITE, R. W. (1952), *Lives in Progress: A Study of the Natural Growth of Personality*. Nueva York: Dryden Press.
- WHITING, B. B., ed. (1963), *Six Cultures: Studies of Child Rearing*. Nueva York: Wiley.
- WHITING, B. B., y WHITING, J. W. M. (1975), *Children of Six Cultures: A Psycho-Cultural Analysis*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WHITING, J. W. M. (1941), *Becoming a Kwoma: Teaching and Learning in a New Guinea Tribe*. New Haven: Yale University Press.
- WHITING, J. W. M., CHILD, I. L. y LAMBERT, W. W. (1966), *Field Guide for a Study of Socialization*. Nueva York: Wiley.
- WHYTE, W. F. (1955), *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*. 2ª ed. Chicago: University of Chicago Press.
- WILKINSON, L. C. ed. (1982), *Communicating in the Classroom*. Nueva York: Academic Press.
- WILLIAMS, T. R. (1967), *Field Methods in the Study of Culture*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston. Traducción española: *Métodos de campo en el estudio de la cultura*, Madrid, Taller de Ediciones, 1974.
- (1969), *A Borneo Childhood: Enculturation in Dusun Society*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- WILLIS, G. ed. (1978), *Qualitative Evaluation: Concepts and Cases in Curriculum Criticism*. Berkeley, Cal.: McCutchan.
- WILLIS, P. E. (1976), "The Class Significance of School Counter-Culture". En *The Process of Schooling: A Sociological Reader*. M. Hammersley y P. Woods, eds. pp. 188-200. London: Routledge and Kegan Paul en colaboración con Open University Press.
- (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough, Eng.: Saxon House.
- WILSON, S. (1977), "The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research". *Review of Educational Research*, 47:245-265.
- WOLCOTT, H. F. (1967a), "Anthropology and Education". *Review of Educational Research*, 37:82-95.
- (1967b), *A Kwakiutl Village and School*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1971), "Handle with Care: Necessary Precautions in the Anthropology of Schools". En *Anthropological Perspectives on Education*. M. L. Wax, S. Diamond, y F. O. Gearing, eds. pp. 98-117. Nueva York: Basic Books.
- (1973), *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1974), "The Teacher As an Enemy". En *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. G. D. Spindler, ed. pp. 411-425. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1975), "Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools". *Human Organization*, 34:111-127.
- (1977), *Teachers Versus Technocrats: An Educational Innovation in Anthropological Perspective*. Eugene, Ore.: Center for Educational Policy and Management, Universidad de Oregon.
- (1980), *How to Look Like an Anthropologist Without Really Being One*. Trabajo presentado en la asamblea anual de la American Educational Research Association, Boston.
- (1982), "Mirrors, Models, and Monitors: Educator Adaptations of the Ethnographic Innovation". En *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. G. D. Spindler, ed. pp. 68-95. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- WOOTON, F. C. (1946), "Primitive Education in the History of Education". *Harvard Educational Review*, 16:235-254.
- WRIGHT, H. F. (1960), "Observational Child Study". En *Handbook of Research Methods in Child Development*. P. H. Mussen, ed. pp. 71-139. Nueva York: Wiley.

- WRONG, D. H. (1961), "The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology". *American Sociological Review*, 26:183-193.
- WYLIE, L. (1957), *Village in the Vaucluse: An Account of Life in a French Village*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (1974), *Village in the Vaucluse*. 3ª ed. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WYNDHAM, H. A. (1933), *Native Education: Ceylon, Java, Formosa, Philippines, French Indo-China, and British Malaya*. Londres: Oxford University Press.
- YOORS, J. (1967), *The Gypsies*. Nueva York: Simond and Schuster.
- YOUNG, M. F. D., ed. (1971), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan.
- ZEIGLER, H., y PEAK, W. (1970), "The Political Functions of the Educational System". *Sociology of Education*, 43:115-142.
- ZELDITCH, M. Jr. (1962), "Some Methodological Problems of Field Studies". *American Journal of Sociology*, 67:566-576.
- ZETTERBERG, H. L. (1966), *On Theory and Verification in Sociology*. 3ª ed. Totowa, N. J.: Bedminster Press.
- ZNANIECKI, F. (1934), *The Method of Sociology*. Nueva York: Farrar and Rinehart.
- ZUKAV, G. (1979), *The Dancing Wu Li Masters: An Overview of the New Physics*. Nueva York: Morrow. Traducción española: *La danza de los maestros*, Barcelona, Vergara S. A, 1981.

INDICE DE AUTORES*

- Acland, H., 50, 257.
 Adams, R. N., 213, 248.
 Adler, S., 135, 266.
 Agar, M. H., 41, 248.
 Akinsanya, S. K., 46, 263.
 Amidon, E. J., 194, 248.
 Ammar, H., 43, 248.
 Anastasi, A., 137, 248.
 Anderson, C. A., 50, 248.
 Appelbaum, R. P., 225, 248.
 Apple, M. W., 52, 53, 64, 248.
 Argyris, C., 115, 248.
 Au, K. H., 47, 101, 248.
 Austin, G. A., 175, 250.
 Bandura, A., 61, 66, 78, 248.
 Bane, M. J., 50, 257.
 Barker, R. G., 48, 49, 81, 100, 101, 153, 156, 192, 248.
 Barnhardt, C., 208, 248.
 Barnhardt, R., 46, 248.
 Beals, A. R., 28, 239, 248.
 Beck, L. W., 60, 249.
 Becker, H. S., 30, 51, 87, 110, 177, 180, 189, 191, 219, 220, 222, 226, 227, 249.
 Benedict, R., 43, 44, 113, 249.
 Bensman, J., 50, 266.
 Berliner, D. C., 34, 266.
 Bernstein, B. B., 206, 249.
 Berreman, G. D., 109, 240, 249.
 Biber, B., 138, 260.
 Biddle, B. J., 193, 252.
 Biklen, S. K., 27, 42, 49, 57, 72, 249.
 Birdwhistell, R. L., 154, 249.
 Blackwood, B., 43, 249.
 Blau, P. M., 50, 201, 206, 249.
 Boas, F., 39, 43, 112, 113, 249.
 Bogdan, R. C., 27, 42, 49, 57, 72, 249.
 Boggs, J. W., 46, 253.
 Borg, W. R., 48, 249.
 Borman, K. M., 46, 155, 193, 223, 249.
 Bossert, S. T., 222, 249.
 Boudon, R., 206, 249.
 Bourdieu, P., 206, 249.
 Bowen, E. S., 172, 249.
 Bower, G. H., 61, 256.
 Bowles, S., 50, 206, 209, 249.
 Bowman, M. J., 50, 248.
 Brameld, T., 44, 45, 249.
 Bredo, E., 57, 250.
 Brock, J. A. M., 154, 264.
 Bronfenbrenner, U., 49, 53, 250.
 Brown, M. J. M., 55, 110, 250.
 Brownstein, L., 50, 250.
 Bruner, J. S., 175, 250.
 Bryson, L., 44, 250.
 Bucher, R., 203, 250.
 Buckley, W., 53, 250.
 Burnett, J. H., 40, 45, 46, 100, 226, 250.
 Burns, A. F., 128, 220, 250.
 Calhoun, C. J., 46, 250.
 Camilleri, S. F., 30, 250.
 Campbell, D. T., 24, 36, 70, 72, 79, 114, 118, 125, 184, 185, 223, 224, 225, 229, 230, 231, 234, 250, 251, 267.
 Campbell, E. Q., 251.
 Carew, J. V., 53, 94, 104, 250.
 Carin, A., 141, 250.
 Carnoy, M., 209, 250.
 Caro, E., 118, 263.
 Carpenter, P. C., 127, 264.
 Carr, E. H., 165, 250.
 Carroll, T. G., 58, 127, 134, 188, 250.
 Cassell, J., 28, 34, 99, 177, 221, 222, 251.
 Castañeda, C., 240, 251.
 Caudill, H. M., 233, 251.
 Cazden, C. B., 46, 251.
 Chagnon, N. A., 172, 251.
 Chantavanich, A., 239, 253.
 Chantavanich, S., 239, 253.
 Chilcott, J. H., 46, 248.
 Child, I. L., 62, 267.
 Cicourel, A. V., 52, 142, 145, 213, 222, 251.
 Clement, D. C., 110, 223, 251.
 Clignet, R. P., 50, 251.
 Cohen, D., 257.
 Cole, M., 48, 135, 251, 253.
 Coleman, J. S., 50, 251.
 Coles, R., 251.
 Collier, J., Jr., 46, 138, 169, 251.
 Colson, E., 136, 251.
 Comitas, L., 27, 251.
 Compton, D., 144, 254.
 Cook, T. D., 24, 32, 34, 72, 73, 90, 224, 225, 229, 230, 231, 234, 245, 251, 262.
 Coulthard, R. M., 155, 264.
 Cox, T. V., 47, 207, 251.

*Las cifras en cursiva corresponden a la página en la que aparece la referencia completa

- Crain, R. L., 224, 251.
 Cusick, P. A., 31, 52, 58, 87, 100, 109, 184, 189, 232, 251.
 Dagenais, J. J., 61, 251.
 Davidson, J., 123, 251.
 Deal, T. E., 127, 251.
 Dean, J. P., 109, 134, 136, 227, 251.
 Dean, L. R., 109, 251.
 Delamont, S., 52, 265.
 Deloria, V., Jr., 116, 252.
 Deng, F. M., 45, 252.
 Densmore, K., 135, 266.
 Denzin, N. K., 30, 37, 58, 60, 61, 63, 70, 71, 79, 133, 138, 139, 140, 145, 190, 191, 213, 219, 224, 227, 230, 244, 252.
 Dewey, J., 49, 252.
 Diamond, S., 46, 266.
 Dillon, D., 102, 252.
 Dobbert, M. L., 27, 252.
 Dolgin, J., 27, 251.
 Dollard, J., 135, 252.
 Dore, R. P., 45, 252.
 Dreeben, R., 52, 205, 252.
 Dumont, R. V., Jr., 267.
 Duncan, O. D., 50, 206, 249.
 Dunkin, M. J., 193, 252.
 Durkheim, E., 49, 50, 78, 205, 252.
 Easley, J. A., 34, 99, 221, 222, 241, 265.
 Eddy, E. M., 46, 47, 169, 226, 252.
 Egan, K., 135, 266.
 Eichhorn, R. L., 109, 251.
 Elkin, A. P., 44, 252.
 Elkins, S. M., 233, 252.
 Embree, J. F., 44, 252.
 Epstein, P., 47, 156, 253.
 Erchak, G. M., 45, 252.
 Erickson, F., 28, 31, 35, 46, 66, 79, 82, 101, 110, 155, 194, 224, 226, 239, 252.
 Erikson, E. H., 44, 48, 61, 252.
 Evans-Pritchard, E. E., 215, 252.
 Everhart, R. B., 122, 126, 128, 252.
 Feinberg, W., 57, 250.
 Ferrell, B., 144, 254.
 Feshbach, N. D., 137, 253.
 Fetterman, D. M., 121, 137, 253.
 Filstead, W. J., 213, 245, 253.
 Finnan, C. R., 101, 253.
 Firth, R., 43, 253.
 Fiske, D. W., 36, 250.
 Fitzgerald, F., 163, 253.
 Fitzsimmons, S. J., 122, 253.
 Flanders, N. A., 154, 194, 248, 253.
 Florio, S., 47, 154, 264.
 Foster, P. J., 50, 251, 253.
 Fox, L. K., 44, 253.
 Frank, G., 135, 258.
 Freed, R. S., 45, 253.
 Freed, S. A., 45, 253.
 Freeman, D., 43, 253.
 Freilich, M., 41, 134, 253.
 Friesen, W. V., 49, 248.
 Fry, G., 239, 253.
 Fuchs, E., 42, 46, 47, 101, 135, 215, 227, 253.
 Furlong, V., 53, 206, 219, 253.
 Furst, N., 154, 193, 263.
 Gall, M. D., 48, 249.
 Gallimore, R., 46, 253.
 Gans, H. J., 40, 50, 253.
 Gay, J., 48, 135, 253.
 Gearing, F. O., 27, 45, 46, 47, 81, 156, 219, 253, 266.
 Geer, B., 51, 180, 249, 254.
 Gennep, A. van, 207, 226, 254.
 Geoffrey, W., 30, 31, 32, 49, 62, 67, 127, 134, 208, 220, 233, 264.
 Gibson, M. A., 89, 254.
 Giles, J., 144, 254.
 Gill, E. III, 104, 254.
 Gillam, M. R., 237, 254.
 Ginsburg, M., 42, 203, 254.
 Gintis, H., 50, 206, 209, 257.
 Glascock, A. P., 191, 254.
 Glaser, B. G., 30, 34, 36, 61, 63, 66, 93, 175, 183, 188, 204, 217, 226, 254.
 Goetz, J. P., 28, 41, 57, 64, 81, 86, 102, 129, 130, 133, 137, 145, 153, 154, 165, 169, 175, 176, 177, 178, 190, 203, 228, 232, 238, 254.
 Gold, R. L., 152, 254.
 Goldstein, B. Z., 45, 264.
 Gonzales, M., 118, 263.
 Goodenough, W. H., 119, 128, 254.
 Goodlad, J. I., 53, 254.
 Goodman, M. E., 46, 228, 254.
 Goodnow, J. J., 175, 250.
 Gordon, A. J., 46, 264.
 Gordon, R. L., 95, 136, 254.
 Granqvist, H., 44, 254.
 Green, A., 53, 74, 264.
 Green, J. L., 46, 254.
 Grindal, B. T., 45, 254.
 Groce, N., 101, 255.
 Gross, N., 28, 34, 99, 221, 222, 256.
 Gruber, F. C., 46, 255.
 Guba, E. G., 197, 255.
 Guilmet, G. M., 101, 154, 255.
 Gump, P. V., 49, 100, 101, 248.
 Gumpert, P., 58, 82, 100, 106, 141, 142, 144, 255.
 Guttentag, M., 53, 255.
 Hadjighasem, M. M., 206, 255.
 Hakken, D., 46, 255.
 Hall, C. S., 47, 255.
 Hall, E. T., 154, 255.
 Hall, G. E., 54, 255.
 Hall, L. K., 102, 255.
 Halsey, A. H., 50, 52, 257.

- Hammond, P. E., 65, 255.
Hanna, J. L., 102, 255.
Hansen, J. F., 27, 28, 41, 57, 77, 81, 86, 176, 213, 214, 217, 238, 254, 255.
Harbison, F., 50, 255.
Harding, J. R., 110, 223, 251.
Haring, D. G., 48, 255.
Harley, G. W., 44, 255.
Harrington, C. C., 24, 47, 49, 58, 82, 100, 106, 141, 142, 144, 255.
Harris, M., 31, 114, 219, 255.
Harter, S., 72, 260.
Hartshorne, E. Y., 44, 255.
Havighurst, R. J., 50, 255.
Hayes, H. R., 39, 112, 255.
Heckel, B., 43, 255.
Helfgot, J., 53, 256.
Hendricks, G., 46, 256.
Henry, J., 44, 62, 190, 220, 256.
Herriott, R. E., 28, 34, 99, 128, 220, 221, 222, 256.
Herskovits, M. J., 44, 256.
Hewett, E. L., 43, 44, 256.
Heyneman, S. P., 50, 256.
Heyns, B., 259.
Hilgard, E. R., 61, 256.
Hilger, Hermana M. I., 62, 190, 220, 256.
Hobson, C. J., 251.
Hollingshead, A. B., 50, 97, 256.
Homans, G. C., 30, 60, 256.
Honigmann, I., 45, 48, 256.
Honigmann, J. J., 45, 48, 256.
Hostetler, J. A., 46, 97, 138, 222, 256.
House, E. R., 53, 256.
Howard, A., 45, 226, 256.
Hughes, E. C., 51, 249.
Hughes, H. S., 165, 256.
Hunkins, F. P., 141, 256.
Huntington, G. E., 46, 97, 138, 222, 256.
Hurn, Ch. J., 209, 256.
Hymes, D., 46, 155, 251, 256.
Ianni, F. A. J., 46, 220, 250, 256.
Inhelder, B., 48, 261.
Inkeles, A., 50, 256.
Jackson, P. W., 52, 134, 176, 204, 256.
Janes, R. W., 126, 257.
Jencks, Ch., 50, 257.
Jersild, A. T., 51, 257.
Jocano, F. L., 45, 229, 257.
John, V. P., 46, 251.
Johnson, N. B., 47, 257.
Jones, J. P., 98, 257.
Jordan, C., 46, 253.
Jorgensen, J. G., 227, 257.
Kahl, J. A., 50, 206, 257.
Kahn, R., 107, 110, 257.
Kapferer, J. L., 47, 257.
Kaplan, A., 30, 31, 175, 257.
Kaplan, D., 28, 30, 60, 61, 63, 73, 215, 217, 223, 257, 260.
Karabel, J., 50, 52, 257.
Kawharu, I. H., 45, 257.
Kaye, B., 45, 257.
Keddie, N., 126, 257.
Keith, P. M., 31, 49, 54, 65, 127, 222, 227, 229, 230, 234, 264.
Kelley, J. H., 134, 257.
Khleif, B. B., 110, 257.
Kidd, D., 43, 257.
Kimball, S. T., 44, 45, 136, 257.
King, A. R., 36, 42, 46, 97, 233, 257.
King, R., 52, 257.
Kirby, P. L., 134, 258.
Kitsuse, J. I., 52, 222, 251.
Kleinfeld, J. S., 49, 258.
Kluckhohn, C., 113, 258.
Knapp, M. S., 54, 258.
Kneller, G. F., 46, 258.
Koppelman, K. L., 54, 258.
Kounin, J. S., 42, 176, 258.
Kress, M., 202, 258.
Kuhn, T. S., 60, 66, 258.
La Belle, T. J., 45, 50, 127, 258.
Lacey, C., 52, 258.
Lahaderne, H. M., 176, 257.
Lake, D. G., 53, 260.
Lambert, W. W., 62, 267.
Lancy, D. F., 47, 258.
Landy, D., 45, 258.
Langness, L. L., 135, 258.
Larkins, A. G., 31, 154, 258, 264.
Laye, C., 44, 258.
Leacock, E. B., 46, 136, 258.
LeCompte, M. D., 53, 58, 64, 81, 82, 89, 103, 108, 115, 121, 136, 137, 153, 156, 157, 162, 164, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 179, 182, 191, 192, 193, 198, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 222, 227, 254, 258.
Lee, D., 163, 258.
Leemon, T. A., 47, 58, 226, 259.
Leis, P. E., 45, 259.
Lever, J., 193, 259.
Lewin, K., 49, 259.
Lewis, C., 46, 259.
Lewis, G. B., 237, 259.
Lewis, O., 217, 259.
Lightfoot, S. L., 53, 94, 104, 259.
Lindsmith, A. R., 187, 259.
Lindzey, G., 47, 137, 255, 259.
Linton, R., 219, 259.
Little, K., 44, 259.
Lofland, J., 28, 81, 140, 141, 142, 144, 145, 152, 161, 169, 176, 190, 203, 225, 259.
London, H. B., 53, 259.
Lortie, D. C., 52, 259.
Loucks, S. F., 54, 255.

- Low, J. O., 50, 266.
 Lundgren, U. P., 206, 259.
 Lunt, P. S., 50, 266.
 Lutz, F. W., 208, 238, 259.
 Lynd, H. M., 50, 259.
 Lynd, R. S., 50, 259.
- Magoon, A. J., 222, 259.
 Malinowski, B., 40, 43, 112, 134, 259.
 Mannheim, H. L., 93, 95, 260.
 Mann, F., 107, 110, 257.
 Mann, L., 72, 260.
 Manners, R. A., 28, 60, 61, 63, 73, 215, 217, 223, 257, 260.
 McCall, G. J., 126, 191, 213, 227, 259.
 McClellan, J. E., Jr., 45, 257.
 McClelland, D. C., 78, 259.
 McCurdy, D. W., 28, 245.
 McCutcheon, G., 200, 244, 259.
 McPartland, J., 251.
 McPherson, G. H., 52, 65, 218, 233, 259.
 Mead, M., 43, 45, 48, 74, 97, 113, 172, 205, 208, 260.
 Medley, D. M., 154, 193, 260.
 Mehan, H., 53, 135, 156, 169, 194, 220, 230, 260.
 Meigs, M. F., 51, 257.
 Mercurio, J. A., 163, 190, 260.
 Merton, R. K., 61, 260.
 Metz, M. H., 42, 53, 113, 260.
 Meyenn, R. J., 42, 254.
 Michelson, S., 257.
 Middleton, J., 46, 260.
 Miles, M. B., 53, 260.
 Milgram, S., 72, 260.
 Miller, H. D. R., 42, 254.
 Miller, S. M., 116, 260.
 Minuchin, P., 138, 260.
 Mishler, E. G., 24, 32, 260.
 Mitzel, H. E., 154, 260.
 Modiano, N., 46, 97, 135, 222, 234, 260.
 Mohatt, G., 82, 101, 155, 252.
 Moll, L. C., 127, 258.
 Monroe, M., 48, 260.
 Montessori, M., 43, 44, 260.
 Mood, A. M., 251.
 Moore, G. A., Jr., 45, 47, 256, 260.
 Murray, A. V., 44, 261.
 Myers, C. A., 50, 255.
- Nadel, S. F., 43, 261.
 Naeyele, K. D., 62, 261.
 Naroll, R., 213, 261.
 Nelson, A. G., 126, 261.
 Nelson, M. W., 238, 261.
 Newman, K. K., 135, 261.
 Nozick, R., 24, 261.
- Oden, M. H., 103, 266.
 Ogbu, J. U., 46, 58, 97, 136, 163, 191, 209, 218, 220, 234, 261.
- Oldham, S. E., 31, 154, 268.
 Opler, M. E., 43, 261.
 Ouchi, W., 120, 261.
- Parmee, E. A., 46, 261.
 Parsons, T., 60, 62, 261.
 Passeron, J.-C., 206, 249.
 Patton, M. Q., 27, 54, 87, 93, 99, 133, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 222, 261.
 Peak, W., 163, 268.
 Pearson, J., 136, 198, 261.
 Peltó, G. H., 31, 41, 60, 80, 87, 95, 100, 125, 137, 138, 141, 142, 152, 153, 154, 159, 197, 213, 214, 217, 220, 260.
 Peltó, P. J., 31, 41, 60, 80, 87, 95, 100, 125, 137, 138, 141, 142, 152, 153, 154, 159, 197, 213, 214, 217, 220, 261.
 Peshkin, A., 42, 45, 64, 153, 222, 261.
 Petrie, H. G., 135, 261.
 Pettersson, S., 206, 259.
 Phillips, S. U., 46, 82, 261.
 Phillips, D. L., 135, 261.
 Piaget, J., 48, 61, 261.
 Pike, K., 31, 261.
 Pirsig, R. M., 213, 262.
 Pitt, D. C., 163, 262.
 Pitts, J. R., 62, 261.
 Pohland, P. A., 189, 264.
 Popper, K. R., 262.
 Powdermaker, H., 41, 43, 65, 115, 116, 118, 172, 240, 262.
 Precourt, W., 101, 262.
 Preiss, J. J., 213, 248.
- Quay, H. C., 98, 262.
- Radeliffe-Brown, A. R., 190, 262.
 Radin, P., 114, 262.
 Ramsey, M. A., 238, 259.
 Rapoport, A., 31, 262.
 Raum, O., 43, 48, 262.
 Read, M. H., 44, 45, 262.
 Redfield, R., 44, 217, 262.
 Reichardt, C. S., 32, 34, 72, 73, 90, 224, 231, 245, 262.
 Richards, A. I., 43, 262.
 Richberg, J. A., 127, 262.
 Riner, R. D., 110, 262.
 Rist, R. C., 27, 28, 32, 34, 42, 46, 99, 121, 137, 154, 221, 230, 245, 262, 266.
 Rivlin, A. M., 53, 263.
 Roberts, J. I., 46, 49, 263.
 Robinson, W. S., 93, 186, 226, 230, 263.
 Rogers, D., 42, 263.
 Rosenblatt, P. C., 34, 36, 184, 263.
 Rosenfeld, G., 36, 46, 233, 263.
 Rosenshine, B., 154, 193, 263.
 Rosenstiel, A., 44, 263.
 Rowley, E. A., 46, 66, 87, 263.
 Rynkiewicz, M. A., 227, 263.

- Safter, H. T., 263.
 Sanders, N. M., 141, 263.
 Sarason, S. B., 53, 263.
 Schatzman, L., 87, 107, 108, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 159, 228, 263.
 Schensul, J. J., 118, 263.
 Schensul, S. L., 118, 123, 263.
 Scheppier, M. L. D., 136, 263.
 Schoem, D., 46, 263.
 Schumacher, S., 127, 264.
 Schutz, R. E., 53, 263.
 Schwartz, C. G., 113, 263.
 Schwartz, F., 47, 263.
 Schwartz, M. S., 113, 263.
 Schwartz, R. D., 125, 267.
 Scribner, S., 48, 251.
 Scriven, M., 31, 35, 226, 229, 246, 263.
 Scrupski, A., 46, 264.
 Searle, D., 102, 250.
 Sechrest, L., 125, 267.
 Shapiro, E., 138, 260.
 Sharp, R., 53, 74, 264.
 Shaver, J. P., 31, 264.
 Shils, E., 50, 62, 264.
 Shimahara, N. K., 46, 264.
 Shultz, J., 46, 47, 154, 155, 256, 264.
 Shunk, W. R., 45, 264.
 Sieber, R. T., 46, 218, 223, 264.
 Silberman, M. L., 137, 264.
 Simmons, J. L., 126, 213, 260.
 Simpson, C., 264.
 Sinclair, J. McH., 155, 264.
 Sindell, P. S., 45, 57, 66, 74, 78, 264.
 Singleton, J., 47, 264.
 Siskind, J., 196, 264.
 Smith, D. H., 50, 256.
 Smith, L. M., 27, 29, 30, 31, 32, 49, 54, 57, 62, 64, 65, 67, 71, 127, 134, 154, 189, 208, 220, 222, 227, 229, 230, 233, 234, 264.
 Smith, M., 50, 259.
 Spindler, G. D., 28, 38, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 66, 80, 102, 104, 113, 138, 222, 227, 233, 236, 248, 265.
 Spindler, L., 28, 46, 47, 138, 234, 248, 265.
 Spiro, M. E., 44, 265.
 Spradley, J. P., 28, 41, 105, 126, 134, 136, 139, 140, 227, 245, 263, 265.
 Srole, L., 50, 266.
 Stake, R. E., 34, 99, 221, 222, 241, 265.
 Stanley, J. C., 24, 70, 72, 224, 225, 250.
 Stayt, H. A., 43, 265.
 Stein, M. R., 40, 265.
 Stellings, J. G., 203, 250.
 Stinchcombe, A. L., 206, 265.
 Stocking, G. W., Jr., 39, 265.
 Storey, E., 46, 256.
 Strauss, A. L., 30, 34, 36, 51, 61, 63, 66, 87, 93, 107, 108, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 169, 175, 183, 188, 204, 217, 226, 228, 249, 254, 263.
 Strodtbeck, F. L., 206, 265.
 Stubbs, M., 52, 265.
 Studstill, J. D., 77, 233, 265.
 Stufflebeam, D. L., 51, 265.
 Sullivan, E. B., 45, 249.
 Sund, R. B., 141, 250.
 Tabachnick, B., 135, 266.
 Talbert, C., 193, 266.
 Terman, L. M., 103, 266.
 Thomas, L., 83, 266.
 Thompson, L., 44, 266.
 Tikunoff, W. J., 34, 99, 102, 221, 222, 241, 266.
 Tindall, B. A., 27, 45, 57, 58, 263, 266.
 Tranel, D. D., 24, 79, 266.
 Trend, M. G., 127, 266.
 Turnbull, C. M., 116, 266.
 Turner, J. H., 60, 63, 266.
 Vaillant, G. E., 48, 266.
 Vanderwalker, N. C., 43, 44, 266.
 Varenne, H., 100, 266.
 Verhine, R. E., 50, 258.
 Vidich, A. J., 50, 266.
 Walker, R. S., 104, 266.
 Wallat, C., 46, 254.
 Waller, W., 49, 266.
 Ward, M. C., 46, 222, 226, 266.
 Warner, W. L., 50, 266.
 Warren, R. L., 45, 102, 233, 266.
 Watkins, M. H., 44, 266.
 Wax, M. L., 28, 34, 41, 46, 54, 99, 217, 266.
 Wax, R. H., 39, 40, 41, 46, 66, 79, 89, 107, 109, 110, 116, 159, 172, 174, 217, 222, 228, 240, 267.
 Webb, E. J., 125, 152, 163, 164, 227, 267.
 Weber, M., 49, 50, 267.
 Weinfeld, F. D., 251.
 Weis, L., 64, 248.
 Weisner, T. S., 127, 258.
 Werry, J. S., 98, 262.
 White, R. W., 135, 267.
 Whiting, B. B., 34, 45, 99, 153, 171, 189, 220, 221, 222, 267.
 Whiting, J. W. M., 43, 45, 62, 99, 153, 171, 173, 177, 190, 220, 222, 267.
 Whyte, W. F., 40, 116, 134, 136, 227, 251, 267.
 Wilkinson, L. C., 46, 267.
 Willems, E., 49, 248.
 Williams, T. R., 41, 45, 267.
 Willis, G., 54, 267.
 Willis, P. E., 53, 115, 206, 267.
 Wilson, J., 194, 252.
 Wilson, S., 27, 29, 31, 42, 216, 239, 245, 267.
 Wolcott, H. F., 28, 34, 42, 45, 46, 47, 65, 66, 94, 97, 101, 113, 120, 121, 127, 128, 135, 169, 174, 220, 222, 223, 226, 227, 231, 232, 233, 234, 239, 244, 248, 267.
 Wootton, F. C., 44, 267.

Wright, H. F., 48, 153, 156, 248, 267.

Wrong, D. H., 203, 268.

Wylie, L., 44, 97, 113, 268.

Wyndham, H. A., 44, 268.

Yours, J., 116, 227, 241, 268.

York, R. L., 251.

Young, M. F. D., 52, 268.

Zeichner, K. M., 135, 266.

Zeigler, H., 163, 268.

Zelditch, M., Jr., 31, 90, 134, 139, 151, 176, 181, 182, 268.

Zetterberg, H. L., 30, 175, 268.

Zimiles, H., 138, 260.

Znaniecki, F., 93, 186, 226, 230, 268.

Zukav, G., 195, 268.

INDICE DE MATERIAS

Abandono del escenario de la investigación, 116-117.

Acceso a las fuentes de datos, 89, 106-108.

Acomodación a los escenarios naturales, 35-36.

(Véase también: Investigación naturalista.).

Actos como unidades de análisis, 190.

Aculturación, 44, 45.

Adicción a narcóticos, 187-188.

Afiliación a los grupos entre las fuentes de datos, 105.

Agente cultural (*cultural broker*), 118, 232.

Agotamiento de la investigación, 241.

Agregación de datos (Véase: Comparación de datos).

Análisis de contenido, 177.

— de datos. Características de, 173-175, 195.

— Ejemplo de, 198-200.

— Evaluación de, 242-243.

— Fiabilidad de, 220-221.

— Procesos de, 195-197.

— Teoría en, 81-82.

— Variedad de, 185, 211.

— enumerativo, 190-193, 199.

— de interacción, 154-155, 194.

— recursivo, 172-173.

— de red, 100.

— egocéntrico (Véase: Análisis de red).

— residual etnográfico, 238.

— de sistemas, 53.

— tipológico, 189-190.

Analogías en la interpretación (Véase: Metáforas en la interpretación).

Antropoetnografía, 38.

Antropología, 40-41, 214-215.

— educativa, 43-47.

Aplicación de resultados, 82, 106, 236-237.

— teórica de resultados, 205-207.

Asimilación de datos, 174.

Asunción de responsabilidad en las clases, 199.

Athabaskan, 208.

Autoselección de los participantes, 91-92.

Banco de datos, 169.

Biografía, 47, 143 (Véase también: Historias profesionales).

Brujería, 207-208.

Cambio. Tipos de, 225.

Categorización (Véase: Tipologías).

— de datos, 177-178, 183, 188.

— registrados automáticamente, 223.

— Ejemplo de, 198-200.

Codificación (Véase: Categorización).

Comparabilidad de resultados, 33-34, 92, 231.

Comparación de datos, 177-178.

Comparaciones constantes, 188-189, 198, 226.

Comportamiento discrecional en las aulas, 199, 204.

Compromiso del investigador, 115-116.

Conceptos, 59-60, 170, 220-237. (Véase también: Constructo.).

Conclusiones espúreas, 229-230.

Condiciones sociales en el trabajo de campo, 218.

(Véase también: Investigación naturalista.).

Confianza en los resultados de la investigación, 184-185, 244.

Confirmación por los participantes, 228.

Conflicto racial, 195.

Construcción de categorías, 31, 176.

Constructo. Efectos de, 234-235.

— Validez de, 81, 234-235.

Constructos analíticos, 219-220. (Véase también: Conceptos.).

— Definición de, 136.

— en la diagramación, 109.

— Ejemplos de, 136.

— en las entrevistas, 139-140.

— en la observación participante, 126-127.

- en la observación no participante, 155.
- de los participantes (*Véase*: Datos fenomenológicos).
- en la recogida de artefactos, 165.
- para la validez, 227-228.
- Contrastación de datos (*Véase*: Comparación de datos).
- Control de calidad, 191, 212-213.
- Convergencia en los procesos cognitivos, 202.
- Corrección de errores, 184.
- Credibilidad de la investigación, 35-36, 213, 242.
- Crianza de los niños, 43, 105. (*Véase también*: Enculturación.)
- Crónicas de flujos de comportamiento, 153-154.
- Quasi-etnografía, 42, 238.
- Cuestiones de la investigación en los análisis de datos, 196.
 - Definición de, 64.
 - Directrices para, 67.
 - Fuentes de, 64-66.
 - Modificaciones en, 89.
 - en la recogida de datos, 242.
 - Teoría en, 66-67, 238.
- Cultura. Composición de, 118-119, 226.
 - Definiciones de, 39, 128, 218.
 - y personalidad, 48, 113, 205.
- Curriculum oculto, 46.
- Datos, 124.
 - de base, 108, 178, 225-226, 229. (*Véase también*: Diagramación.)
 - *emic*, 31. (*Véase también*: Subjetividad.)
 - *etic*, 31. (*Véase también*: Objetividad.)
 - Evaluación de, 242.
 - Examen de, 196-197.
 - fenomenológicos, 27-32. (*Véase también*: Constructos de los participantes; Subjetividad.)
 - Fiabilidad de, 221.
 - Interpretación de, 210.
 - Inventario de, 196.
 - de proceso, 50-51, 53.
 - Reducción de, 176.
 - Registro de, 169.
 - Resumen de, 210.
 - Vacío en, 196.
 - Validez de, 226.
- Deducción, 30, 180.
- Delimitación de las poblaciones, 104-106.
- Desafidores de predicciones negativas, 100, 142.
- Desarrollo del adolescente, 205.
 - nacional, 50, 52.
- Descripción, 197-200, 239-240.
- Descriptores de bajo nivel inferencial, 222. (*Véase también*: Notas de campo.)
- Destinatarios de la investigación, 123.
- Diagramación, 108-110, 125, 163, 176, 196. (*Véase también*: Datos de base.)
- Diferencias debidas al sexo, 193.
- Diseño de la investigación. (*Véanse*: Modelos de investigación; Estructura de la investigación.)
 - Características de, 82-83.
 - Diferencias en, 37, 217.
 - Directrices para su elección, 74-77.
 - de las preguntas, 141. (*Véase también*: Entrevistas: directrices para.)
- Divergencia en los procesos cognitivos, 202.
- Efectos de escenario, 232.
 - de la historia, 225-226, 233-234.
 - de la maduración, 225-226.
 - de la mortalidad, 229.
 - del observador, 78-79, 126, 226-228.
 - de regresión, 228-229.
 - de selección, 228-229, 232.
 - Control de, 109.
 - Definición de, 87.
 - de períodos de tiempo, 88-89.
 - en la recogida de artefactos, 165.
- Empirismo metodológico, 50, 51.
- Encuestas, 135, 143.
 - de confirmación, 136.
 - sobre los constructos de los participantes, 136-137.
- Enculturación, 43-44. (*Véase también*: Crianza de los niños; Transmisión cultural.)
- Enseñanza escolar. Formas de estudiarla, 47.
 - Funciones de, 204, 207.
 - en el nivel de logro ocupacional, 206, 209.
 - Primeros estudios sobre, 44-45.
 - Sesgo de las clases medias en, 206.
 - transcultural, 233.
- Entrada en los escenarios de investigación. (*Véase*: Acceso.)
- Entrevista estandarizada no preseleccionada, 133-139.
 - no estandarizada, 133, 139, 151.
 - socrática, 144.
- Entrevistas, 133, 141, 198, 224.
 - conversacionales, 144.
 - Directrices para, 138-145, 151. (*Véase también*: Diseño de las preguntas.)
 - Duración de, 143, 144.
 - Escenarios de, 143-144.
 - estandarizadas preseleccionadas, 133, 139, 143.
 - grupales, 144.
 - Guiones para, 139-140, 152.
 - a informantes clave, 134.
 - Número de, 143-144.
 - Omisiones en, 140.
 - Preguntas de, 139-140, 151.
 - Respondientes a, 143-145.
 - Tandems de entrevistadores, 143.
 - terapéuticas, 144.
 - Transcripciones de, 142, 145-152.

- Enumeración de categorías, 31, 171, 176, 178.
- Episodio comportamental, como unidad de análisis, 82.
- verbal, 191, 193, 198.
- Esclavitud, 233.
- Especulación, 202.
- Establecimiento de reglas en las escuelas, 187, 188.
- Estabilidad institucional, 207-208.
- Estancia en el campo. (Véase: Observación participante.)
- Cuestiones de, 113.
 - Duración de, 241.
 - Relaciones durante, 112-113, 162.
 - Inicio de, 103-110.
 - para la validez, 224, 226, 230.
- Estilo cognitivo, 202.
- Estilos de los respondientes, 143, 144.
- Estrategias de muestreo temporal, 225.
- Estratificación social y enseñanza escolar, 206
- Estudios sociológicos sobre, 50-53.
 - y grupos minoritarios, 209.
 - e ideología cultural, 65.
 - y lenguaje, 115.
- Estructura de la investigación, 58-59, 235. (Véase también: Diseño de la investigación; Modelos de investigación.)
- social de la clase, 208.
- Estudio de campo. (Véase: Etnografía.)
- de casos, 47, 69, 71, 72.
 - de comunidades, 45, 49. (Véase también: Etnografía.)
 - diacrónico, 75.
 - sincrónico, 75.
- Estudios étnicos, 45-46. (Véase también: Minorías.)
- Ética de la investigación, 227.
- Etnografía. (Véase: Estudio de comunidades; Investigación cualitativa.)
- en la antropología, 38-39.
 - en el área de la educación, 37-38, 41-44, 54-55.
 - Componentes de diseño, 32-36, 172.
 - constitutiva, 188.
 - Controversias en, 42, 47, 55, 212, 238.
 - Definición de, 38.
 - Evaluación de, 235-236, 245-246.
 - Fundamentos de, 338-339.
 - Limitaciones a, 27-28, 220.
 - Métodos cuantitativos en, 80-81.
 - como proceso, 27, 245.
 - como producto, 28-29, 245.
 - relámpago (*blitzkrieg*), 42.
 - en la sociología, 40-41.
 - Teoría en, 73-74.
 - Variantes en, 213-216.
- Etnología, 38, 237.
- Evaluación educativa, 53-55, 121-122, 127-128, 164.
- etnográfica, 54.
 - formativa, 54.
- Experiencia de estudiantes universitarios, 180-181.
- Experimentación, 32-36, 215, 225-231.
- Experimentos seriados, 37.
- Explicaciones de los acontecimientos dadas por los participantes, 230.
- rivales, 70-71, 184, 230.
- Fiabilidad, 213-216. (Véase también: Replicación.)
- externa, 213, 217.
 - interna, 204, 213, 225, 231.
 - inter-medidor, 221.
 - inter-observador, 156, 221.
- Fin de la investigación, 63-69, 236-237.
- Formación del antropólogo, 40, 119-121, 216, 228.
- Franqueo de fronteras de los investigadores, 118-119, 121-124.
- Fuentes de datos, 77-78, 104, 106, 109-110.
- Funcionalismo estructural, 28, 60, 184, 204.
- Generación de resultados, 30, 180, 204.
- Generalización, 30, 33, 90-91, 231.
- Gitanos, 227.
- Gran teoría, 60.
- Guía de la entrevista. (Véase: Entrevista no estandarizada.)
- Historia natural, 39.
- Historias profesionales, 47, 134-135. (Véase también: Biografía.)
- Ideologías burocráticas, 201.
- Implicaciones de la investigación, 200-202.
- Inducción, 30, 180.
- analítica, 186-188, 198.
- Inferencias, 179-180, 202.
- Informante clave, 134.
- Informantes, 110, 115, 218, 227.
- Informes de investigación, 202, 214-215.
- Componentes de, 211, 236.
 - Conclusiones de, 82, 209-211.
 - Evaluación de, 243-244.
- Ingenuidad del investigador, 176.
- Innovación, 53.
- Institucionalización de la muerte, 188.
- Instrumentación, 227-228, 233-234.
- Integración personal en los alumnos, 177.
- de resultados, 210. (Véase también: Interpretación de resultados.)
- Interacción lingüística, 208.
- observador-escenario, 233.
- Interpretación recursiva. (Véase: Análisis recursivo.)
- de resultados, 82, 174, 200-203, 243-244. (Véase también: Integración de resultados.)
- Investigación en ciencias sociales, 58.

- contextual. (Véase: Investigación holista; Investigación naturalista.)
 - cualitativa, 32, 72-73, 245-246. (Véase también: Etnografía.)
 - cuantitativa, 32, 72-73, 245-246. (Véase también: Experimentación.)
 - en equipo, 221-222.
 - en escenarios múltiples, 29, 34.
 - Fiabilidad en, 220-222.
 - Selección en, 99.
 - Unidades de análisis para, 176.
 - Validez en, 231.
 - holista, 29, 32, 35, 42, 230.
 - multimodal, 29, 32. (Véase también: Triangulación.)
 - naturalista, 29, 32, 35, 42, 214, 224. (Véase también: Acomodación; Condiciones sociales en el trabajo de campo.)
 - piloto, 141-143, 144, 146, 147.
- Investigador como instrumento, 119-120.
- Juego en las escuelas, 187, 188.
- Juicios de valor, 238.
- Kinesia, 154.
- Lenguaje, 40, 59, 114-115, 126, 140.
- Manipulación por el investigador, 35-36.
- Marcos conceptuales. (Véase: Marcos teóricos.)
- teóricos, 58, 237-238.
- Materialismo cultural, 206.
- Méjico-americanos, 206.
- Metáforas en la interpretación, 207-208.
- musicales para las clases, 208.
- Métodos interactivos de recogida de datos, 125-126, 171-172, 242.
- no interactivos de recogida de datos, 125-126, 152, 170.
 - no intrusivos. (Véase: Métodos no interactivos de recogida de datos.)
- Microetnografía, 42-43, 47, 156.
- Miniestudio, 191.
- Minimización a maximización de diferencias, 183.
- Minorías, 206, 209. (Véase también: Estudios étnicos.)
- Modelo de la ciencia natural, 78-79.
- Modelos de investigación, 27-32, 69-77, 238-239. (Véase también: Diseño de la investigación; Estructura de la investigación.)
- teóricos, 60.
- Modificación de la teoría, 203, 205.
- Modos suposicionales de la investigación, 29, 185, 187-193, 210.
- Modus operandi en el análisis de datos, 226, 230.
- Movimiento de estudio del niño, 48.
- Muestreo aleatorio, 94. (Véase también: Muestreo probabilístico.)
- simple, 94.
 - en los análisis de datos, 197.
 - basado en un trabajo de campo anterior, 94.
 - Bases de elección, 103.
 - Circunstancias inadecuadas para, 92-93.
 - por cohortes, 97.
 - de conveniencia, 92.
 - para las crónicas de corrientes de comportamiento, 153.
 - Definición de, 88.
 - diacrónico, 96-97.
 - en el diseño de la investigación, 36-37.
 - distinto de la selección, 88-89.
 - estratificado, 95.
 - en la etnografía clásica, 87.
 - etnográfico y experimental, 33-34.
 - Fines para, 92.
 - intencionado, 93-94.
 - por paneles, 97.
 - como previo a la investigación, 90.
 - probabilístico, 94-97, 103. (Véase también: Muestreo aleatorio.)
 - por racimos, 96.
 - multifásico, 96.
 - sincrónico, 95-96.
 - sistemático, 95.
 - de tendencias, 96.
 - teórico, 183-184.
 - para la validez interna, 96.
 - de variación máxima. (Véase: Selección por cuotas.)
- Neomarxismo, 206.
- Normas de los profesores, 161, 179, 193, 198-200, 204.
- Notas de campo. (Véase: Descriptores de bajo nivel inferencial.)
- Análisis de, 196-197.
 - Ejemplos de, 196-197.
 - Fiabilidad de, 221.
 - Registro de, 169.
 - Tipos de, 169.
- Núcleo de gestión de las clases, 199, 204-205.
- Nueva Sociología, 52.
- Objetividad, 31, 116, 196. (Véase también: Datos étic.)
- Observación participante, 126-134, 155, 224-227. (Véase también: Estancia en el campo.)
- no participante, 153, 155-156.
- Ordenación de datos. (Véase: Comparación de datos.)
- Organismos de financiación, 121-122.
- Organización escolar, 205.
- Ortogénesis, 39.
- Participantes ayudantes de la investigación, 222.
- en la investigación, 35.
 - como jueces, 127.
- Percepción, 175-177.

- Personas con competencias sobre el acceso a las fuentes de datos, 122.
- Perspectiva teórica. (Véase: Modelos teóricos.)
- Planteamiento de hipótesis, 180, 188. (Véase también: Proposiciones; Relaciones entre datos.)
- Población, 77-78, 88-89, 176.
- Posconcepciones entre los investigadores, 34-35.
- Posición de *status* del investigador, 217.
- Premisa analítica. (Véase: Constructo.)
- Principio de Heisenberg. (Véase: Principio de incertidumbre.)
- de incertidumbre, 78-79, 195.
- Problema de Heráclito, 224.
- Procedimientos analíticos en general, 173, 174, 176.
- lingüísticos, 136-137.
- Proceso cognitivo, 202.
- Proposiciones en la teoría, 59. (Véase también: Planteamiento de hipótesis; Relaciones entre datos.)
- Protección de los sujetos humanos, 108, 117.
- Protocolos observacionales estandarizados, 193-194, 221.
- Proxemia, 154.
- Psicoetnografía, 38.
- Psicología ecológica, 49.
- educativa, 47-49, 51.
 - transcultural, 48.
- Reactividad, 155, 170, 191.
- Reciprocidad en el trabajo de campo, 108.
- Recogida de artefactos, 162-166.
- Ejemplo de, 165-169.
 - de archivos, 162-166.
 - de datos. Características de, 124-126, 172-173.
 - Evaluación de, 241-242.
 - Fiabilidad de, 220-221.
 - Teoría en, 220-221.
 - de vestigios físicos, 163-164.
- Reconocimiento de errores, 83.
- Reconstrucción cultural, 28-29, 40, 73, 171-172, 196-197.
- Registro automático de datos, 170, 194, 223.
- Relaciones entre datos, 178. (Véase también: Planteamiento/s de hipótesis; Proposiciones.)
- raciales, 65.
 - sociales en el trabajo de campo, 115.
- Replicación, 102, 225-236. (Véase también: Fiabilidad.)
- Revisión de resultados por otros investigadores, 223.
- Ritos de paso, 207, 226.
- Rol del investigador. Características de, 114-115.
- como defensor de los participantes, 113-114, 115, 120, 122-123.
 - Efectos del observador en, 227.
 - Evaluación de, 240-241.
 - externo, 119, 120-122.
 - Fiabilidad en, 217.
 - intermediario, 119, 120, 122-123.
 - interno, 119-120.
 - en la observación participante, 126, 153.
 - no participante, 153.
 - en la recogida de datos, 125.
 - Teoría en, 78-80.
- Selección. Alternativas en, 98-99.
- basada en criterios, 92-93, 98-103.
 - Bases de, 103.
 - Características de, 86-88.
 - de casos comparables, 102.
 - discrepantes, 182, 226.
 - extremos, 100.
 - guía, 102.
 - ideales típicos, 102.
 - negativos, 181-182, 186.
 - reputados, 101.
 - típicos, 101.
 - únicos, 101-102.
 - Cuestiones de, 89-92.
 - por cuotas, 99.
 - en etnografía, 33-34, 90, 94.
 - Evaluación de, 239-240.
 - exhaustiva, 99.
 - de implicaciones de una teoría, 184-185.
 - en la observación no participante, 162.
 - secuencial, 173, 174, 181-182.
 - Teoría en, 77-78.
 - Variedad de, 85-86.
- Selecciones de informantes, 218.
- Sexualidad, 206.
- Significación de la investigación, 200, 201, 236.
- Significados. (Véase: Constructos de los participantes.)
- Símbolos. (Véase: Metáforas en la interpretación.)
- Síntesis de resultados, 208-209.
- Sistemas de clasificación de comportamientos, 154.
- Situaciones sociales en el trabajo de campo. (Véase: Condiciones sociales en el trabajo de campo.)
- Sobresaturación de los escenarios, 233.
- Socialización en el aula, 198-200.
- profesional, 203.
- Socioetnografía, 38.
- Sociogramas, 137, 151, 154.
- Sociología, 40.
- de campo, 49-52.
 - de la educación, 52.
 - educativa, 49-53.
 - de la Escuela de Chicago, 40.
- Sociometría. (Véase: Sociogramas.)
- Subjetividad, 31, 34-35, 114-115, 196. (Véase también: Datos *emic*; Datos fenomenológicos.)
- disciplinada, 224.
- Sujetos de la investigación, 35, 91.
- Subpoblaciones, 181.

Taxonomías. (Véase: Categorización.)

Técnica Rorschach, 138.

Técnicas proyectivas, 137-138.

Teoría, 57.

- del aprendizaje social, 62, 66, 73-74, 77-78.
- Definición de, 59.
- Desatención en la literatura, 57-58.
- en el diseño de la investigación, 30-31, 33.
- en los efectos del observador, 228.
- Elaboración de, 204.
- Generación de, 204.
- Integración de, 210.
- del interaccionismo simbólico, 60, 79.
- del intercambio social, 60, 201-202.
- en la interpretación, 82.
- en los modelos de investigación, 77.
- de la motivación para el logro, 78.
- en el muestreo y la selección, 77-78.
- Niveles de, 59-63.
- nomotética, 30.
- psicodinámica, 47, 113.
- en los problemas de la investigación, 66-67.
- de rango intermedio. (Véase: Teorías formales.)
- en la recogida de datos, 80-81.
- en el rol del investigador, 78-80.
- Síntesis de, 205.
- del suicidio, 78.

Teorías formales, 61.

- idiográficas, 78.
- sustantivas, 61.

Teorización en el análisis de datos, 82.

- Características de, 174-175, 181.
- en la interpretación, 210.
- en la síntesis, 209.
- Tipos de, 173.

Test de la figura humana, 138.

Tiempo. Efectos de. (Véase: Efectos de la historia.)

Tipicidad, 231.

Tipo de preguntas, 139-143, 151-152.

Tipologías, 62, 177. (Véase también: Categorización.)

- "mundanas", 189.
- teóricas, 190.

Trabajo de campo. (Véase: Estancia en el campo.)

- transcultural, 66.

Traducibilidad de resultados, 33-34, 93, 231.

Transcripción de las notas de campo, 161.

Transferencia, 79.

Transmisión cultural, 43, 49, 58, 81. (Véase también: Enculturación.)

Triangulación, 36-37, 70, 165. (Véase también: Investigación multimodal.)

Unidad de análisis en el análisis enumerativo, 192.

- en el análisis tipológico, 195.
- en las comparaciones constantes, 188.
- en las crónicas y corrientes de comportamiento, 154.
- desde la teoría, 81-82, 204.
- Fiabilidad de, 218.
- Formulación de, 31, 104, 176.
- Función de, 176.
- en la inducción analítica, 187.
- en la observación no participante, 156, 161.
- y población, 77.
- en los protocolos observacionales estandarizados, 194.
- Variedad de, 195.

Urbanización, 233.

Vagabundeo. (Véase: Diagramación.)

Validez, 70-71, 224.

- de la conclusión estadística, 229-230.
- externa, 213, 224-225, 231-232.
- interna, 204, 213, 225, 231.

Verificación de resultados, 30, 180.

Vínculos entre datos. (Véase: Relaciones entre datos.)

Votación juvenil, 144.